

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**



**A APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO ENSINO DE ECONOMIA:**

Aplicação numa turma de 10.º Ano do Ensino Profissional

Sandra Isabel Matias Mota

**Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada  
orientado pela Professora Doutora Luísa Cerdeira

2020



*“A maior marca que um professor poderá deixar  
nos seus alunos é levá-los a acreditar, demonstrando-lhes  
que têm capacidades para obter sucesso na escola  
e mais tarde na vida, desde que, naturalmente, se  
esforcem por obtê-lo.”*

Feliciano Veiga (2007)

*“Quem ensina aprende ao ensinar.  
E quem aprende ensina ao aprender.”*

Paulo Freire (1996)



## **AGRADECIMENTOS**

A elaboração deste relatório de prática de ensino supervisionada, conducente ao grau de mestre em ensino de economia e de contabilidade, surge no culminar de uma intensa caminhada que só foi possível concretizar com a ajuda, apoio e disponibilidade de várias pessoas, às quais quero manifestar o meu sincero agradecimento.

À Professora Doutora Luísa Cerdeira, orientadora deste relatório, pela orientação na consecução do mesmo, disponibilidade e amabilidade demonstradas.

À Professora Doutora Ana Luísa Rodrigues e ao Professor Doutor Tomás Patrocínio pela disponibilidade, partilha de conhecimento e críticas construtivas ao longo de todo o mestrado.

À Professora Lina Candeias, diretora pedagógica do Instituto de Educação e Desenvolvimento Profissional, no qual sou formadora da área técnica de gestão, e minha professora cooperante, pelo incentivo a frequentar este mestrado, apoio prestado e possibilidade de realizar a minha prática supervisionada na escola.

Aos restantes professores e colegas de mestrado, pela partilha de experiências e conhecimentos, que contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal.

Aos alunos do 10.º Ano do Curso Profissional de Técnico de Gestão pela sua colaboração e contributo na concretização deste projeto.

À minha família e aos meus amigos, pela força, compreensão e paciência demonstradas.

À minha colega Isabel Barão, pelo apoio e motivação na concretização deste relatório.

Obrigada!



## ÍNDICE GERAL

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	V
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	IX
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	XI
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b> .....	XIII
<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b> .....	XV
<b>RESUMO</b> .....	XVII
<b>ABSTRACT</b> .....	XIX
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1. PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	3
1.1. PROBLEMÁTICA E QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO .....	3
1.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	5
1.3. FONTES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	7
<b>2. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E DIDÁTICO</b> .....	11
2.1. PERSPETIVA GERAL SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA .....	11
2.2. AS VANTAGENS E DESVANTAGENS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA .....	15
2.3. A IMPLEMENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA SALA DE AULA .....	19
2.4. GRUPOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA .....	21
2.5. MÉTODOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA .....	25
2.6. A APRENDIZAGEM COOPERATIVA E O PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA .....	29
<b>3. CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	33
3.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA .....	33
3.2. A TURMA COOPERANTE .....	35
3.3. A PROFESSORA COOPERANTE .....	39
3.4. O CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE GESTÃO .....	41
3.5. A DISCIPLINA DE ECONOMIA .....	45

<b>4. PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	49
4.1. IDENTIFICAÇÃO E OBJETIVOS DA UNIDADE DIDÁTICA	49
4.2. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	51
4.3. PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO	55
4.4. A PRÁTICA LETIVA E RESPECTIVA REFLEXÃO	67
4.5. ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE OS DADOS RECOLHIDOS	83
4.5.1. O Diário de Campo	83
4.5.2. A Grelha de Registo de Observação dos Alunos	85
4.5.3. A Grelha de Avaliação	91
4.5.4. Os resultados obtidos na Ficha de Avaliação Sumativa	93
4.5.5. Os Inquéritos aplicados aos Alunos	95
4.5.6. O Inquérito aplicado à Professora Cooperante	99
4.5.7. A Ficha de Autoavaliação dos Alunos	101
<b>5. REFLEXÃO FINAL</b>	103
<b>REFERÊNCIAS</b>	109
<b>LISTA DE APÊNDICES</b>	115
Apêndice 1 – Planificação de longo prazo de Economia 10.º ano – Curso Profissional de Técnico de Gestão.	121
Apêndice 2 – Planificação de médio prazo de Economia 10.º ano – Curso Profissional de Técnico de Gestão.	115
Apêndice 3 – Planificação de curto prazo/Planos de aula de Economia 10.º ano – Curso Profissional de Técnico de Gestão.	115
Apêndice 4 – Recursos didáticos e instrumentos de avaliação das aulas lecionadas no IEDP.	115
Apêndice 5 – Inquéritos por questionário aos alunos de TG-19 (10.º ano) do IEDP e por entrevista à professora cooperante.	311
Apêndice 6 – Ficha de Autoavaliação dos alunos de TG-19 (10.º ano) do IEDP...	331
Apêndice 7 – Diário de campo das aulas lecionadas no IEDP.	339



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Comparação entre as quatro abordagens à aprendizagem cooperativa.....	26
Tabela 2 - Principais métodos de aprendizagem cooperativa .....	27
Tabela 3 – Comparação de Competências .....	31
Tabela 4 – Interesse dos alunos pela disciplina de Economia .....	37
Tabela 5 – Plano de Estudos do Curso Profissional de Técnico de Gestão .....	42
Tabela 6 – Elenco modular da disciplina de Economia .....	45
Tabela 7 – Elenco modular da disciplina de Economia no IEDP .....	47
Tabela 8 - Grelha de registo de Observação dos Alunos .....	85
Tabela 9 - Grelhas de Registo de Observação dos Alunos   Atividades 1 a 6 .....	87
Tabela 10 - Resultados da Grelha de Observação dos Alunos   Atividades 1 a 6.....	89
Tabela 11 - Classificação obtida nas Atividades 1 a 6.....	92
Tabela 12 - Comparação dos Resultados obtidos na Fichas de Avaliação Sumativa	94



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória .....	30
Figura 2 – Cenário de Aprendizagem .....	65
Figura 3- Slide n.º 6 da Apresentação Eletrónica da Aula Lecionada a 28/01/2020 .	69
Figura 4 - Slide n.º 5 da Apresentação Eletrónica da Aula Lecionada a 03/02/2020	71
Figura 5 - Slide n.º 10 da Apresentação Eletrónica da Aula Lecionada a 10/02/2020 .....	74
Figura 6 - Slide n.º 5 da Apresentação Eletrónica da Aula Lecionada a 17/02/2020	78
Figura 7 - Slide n.º 6 da Apresentação Eletrónica da Aula Lecionada a 17/02/2020	78



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos alunos.....	35
Gráfico 2 - Disciplinas preferidas pelos alunos .....	36
Gráfico 3 - Contributo das atividades realizadas para o processo de aprendizagem do aluno.....	96
Gráfico 4 - Preferência manifestada pelo aluno em relação às atividades a realizar .	96
Gráfico 5 - Avaliação do Portfólio.....	102



## LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Aprendizagens Essenciais
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
FCT	Formação em Contexto de Trabalho
IEDP	Instituto de Educação e Desenvolvimento Profissional
IE-UL	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
IPP III	Iniciação à Prática Profissional III
IPP IV	Iniciação à Prática Profissional IV
ME	Ministério da Educação
PA	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PAP	Prova de Aptidão Profissional
PE	Projeto Educativo do IEDP
PES	Prática de Ensino Supervisionada
RI	Regulamento Interno do IEDP
RPES	Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
SIA	Sistema Integrado de Avaliação do IEDP
STAD	<i>Student Teams Achievement Divisions</i>
TAI	<i>Team Assisted Individualization</i>
TGT	<i>Teams-Games-Tournament</i>





## RESUMO

O presente relatório de prática de ensino supervisionada, teve como objetivo estudar como é que a aprendizagem cooperativa pode potenciar as aprendizagens e as competências dos alunos de uma turma do curso Profissional de Técnico de Gestão.

A prática de ensino supervisionada decorreu no Instituto de Educação e Desenvolvimento Profissional em Lisboa e incidiu na disciplina de Economia.

A aprendizagem cooperativa foi implementada recorrendo aos métodos “Pensar – Formar Pares – Partilhar” e “Discussão em rotação”, os quais permitiram o desenvolvimento de competências nos alunos ao nível da participação, cooperação, sociabilidade, responsabilidade, autonomia, saber científico, raciocínio e resolução de problemas e pensamento crítico, tendo sido umas mais evidentes do que outras.

Atendendo ao paradigma construtivista, a investigação realizada incidiu sobre a própria prática, sendo adotada a abordagem qualitativa, recorrendo-se à análise documental, à inquirição aos alunos e à professora cooperante, bem como à observação participante, no âmbito da qual se redigiu o diário de campo.

Os resultados obtidos evidenciaram repercussões positivas, atendendo a que através da implementação da aprendizagem cooperativa, os alunos participaram mais nas aulas, revelando uma melhoria das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Cooperativa, Competências, Ensino Profissional.



## **ABSTRACT**

This supervised teaching practice report was meant to study how cooperative learning can enhance the learning accomplishments and the students, skills in a class of the Management Technician Professional Course.

The supervised teaching practice took place at the Education and Professional Development Institute in Lisbon and was focused on the Economics subject.

The cooperative learning has been implemented using the methods “Think – Work in Pairs - Share” and “Rotating Discussion”, which allowed students to develop skills in terms of participation, cooperation, sociability, responsibility, autonomy, scientific knowledge, reasoning, problem-solving and critical thinking, some of which were more evident than others.

Given the constructivist paradigm, the carried-out investigation was focused on the practice itself, adopting a qualitative approach, using document analysis, the questioning of the students and the cooperating teacher as well as participant observation, within the scope of which the field diary was written.

The obtained results have shown positive repercussions, having in mind that through the implementation of cooperative learning the students have interacted more in classes, showing progress in the learning process and in the skills that have been developed.

**Keywords:** Cooperative Learning, Skills, Professional Education.



## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES), intitulado “A Aprendizagem Cooperativa no Ensino de Economia: Aplicação numa turma de 10.º Ano do Ensino Profissional”, realizado no âmbito da Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional IV (IPP IV), parte integrante do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL), constitui a última etapa a percorrer para obter a habilitação profissional para a docência no grupo de recrutamento 430 – Economia e Contabilidade.

O quadro de referência relativo ao Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2017), preconiza que o aluno desenvolva um conjunto de valores e áreas de competências e, para tal, o professor, na sua prática letiva, tem que organizar e desenvolver diversas atividades, nas quais se incluem as atividades cooperativas de aprendizagem. A prática letiva objeto deste relatório, incide na implementação da aprendizagem cooperativa no ensino de Economia, na turma do 10.º ano do Curso Profissional de Técnico de Gestão, no Instituto de Educação e Desenvolvimento Profissional (IEDP) em Lisboa, que decorreu entre janeiro e março de 2020. Também o programa da disciplina de Economia faz referência nas competências a desenvolver aos hábitos de cooperação (ME, 2004/2005).

O trabalho é composto por cinco capítulos, subdivididos em vários subcapítulos.

No capítulo um aborda-se a problemática identificada, sobre a qual foi definida a questão de partida “Como é que a aprendizagem cooperativa pode potenciar as aprendizagens e as competências dos alunos?” e as respetivas subquestões que sustentam a investigação realizada e descreve-se a metodologia investigativa seguida, constituindo o diário de campo e os inquéritos aplicados aos alunos e à professora cooperante, as fontes dos dados recolhidos.

No capítulo dois apresenta-se o enquadramento curricular e didático, fazendo-se referência à aprendizagem cooperativa numa perspetiva geral, bem como às vantagens e desvantagens dela decorrentes; faze-se ainda referência à sua implementação em sala de aula, bem como aos tipos de grupos e métodos existentes e, por fim, à sua relação com o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

No capítulo três relativo à contextualização da prática letiva, caracteriza-se o contexto escolar onde a mesma se realizou, a turma e a professora cooperantes, o curso profissional de Técnico de Gestão e a disciplina de Economia.

No capítulo quatro descreve-se a prática pedagógica realizada, que incidiu sobre os submódulos “3.1 – Mercado”, “3.2 – Estruturas dos mercados de bens e serviços” e “3.3 – Funcionamento do mercado de concorrência perfeita” do “módulo 3 – Mercados de bens e serviços e de fatores produtivos”. Neste contexto, identificam-se os submódulos lecionados e os objetivos de aprendizagem definidos, as estratégias de intervenção seguidas e a planificação delineada.

Ainda neste capítulo, descreve-se a prática letiva realizada e faz-se as respetivas reflexões, bem como se analisam os dados recolhidos junto dos alunos, relativos à observação das competências desenvolvidas e avaliação de atividades-chave, incluindo uma ficha de avaliação sumativa, e da professora cooperante, acerca da sua apreciação sobre a prática letiva realizada.

Por fim, no capítulo cinco faz-se uma reflexão final sobre o trabalho desenvolvido e as aprendizagens realizadas.

## **1. PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo faz-se referência à pertinência da problemática definida, de acordo com a caracterização da turma cooperante, e à metodologia adotada no trabalho de campo desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada (PES).

### **1.1. PROBLEMÁTICA E QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO**

Para se definir a problemática e a questão a investigar em contexto educativo, têm de se identificar os problemas pedagógicos e de aprendizagem da turma em estudo e o contexto escolar da mesma. Definida a questão a investigar têm de se selecionar os métodos a utilizar na recolha dos dados, para posteriormente se implementar o estudo em si, isto é, fazer-se o levantamento dos dados considerados necessários, para na fase seguinte se proceder à análise e interpretação dos mesmos, com o intuito de se chegar a uma conclusão.

De acordo com Bogdan e Biklen (2013), a investigação resulta do interesse que os investigadores nutrem em relação a determinados aspetos. Definido o objetivo de estudo, formulam-se as questões a investigar.

Considerando que a investigação é um processo que reúne diversas etapas, Quivy e Campenhoudt (2008) consideram a identificação da problemática a investigar como a primeira etapa do processo, a que corresponde a pergunta inicial, a partir da qual se desenvolvem as restantes etapas.

A identificação da problemática em estudo ocorreu no decorrer da PES realizada no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional III (IPP III). Das observações efetuadas, verificou-se que a turma cooperante apresentava alguns problemas de comportamento, nomeadamente a falta de participação de alguns elementos e a distração recorrente de outros, bem como dificuldades de aquisição de conhecimentos.

Dadas as vantagens da aprendizagem cooperativa para o processo de aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento das suas competências, referidas na literatura, decidiu-se implementá-la na turma cooperante, com a finalidade de colmatar

as dificuldades detetadas, atenuar os problemas de comportamento, a distração e envolver os alunos na construção dos seus próprios saberes e experiências.

A partir da problemática identificada, definiu-se a seguinte questão de investigação no âmbito da PES “Como é que a aprendizagem cooperativa pode potenciar as aprendizagens e as competências dos alunos?”. É importante investigar se os alunos ao trabalharem em cooperação uns com os outros conseguem realizar aprendizagens mais profundas e desenvolver as suas competências.

Posto isto, para responder ao objetivo de investigação, definiram-se duas subquestões a investigar: (i) Como é que a aprendizagem cooperativa potencia as aprendizagens dos alunos?; (ii) Como pode a aprendizagem cooperativa desenvolver as suas competências?



## **1.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Investigar deverá fazer parte da prática de qualquer professor, pois ao implicar a procura, o questionamento e o esclarecimento, torna-se um elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Permite a renovação de saberes e a descoberta de respostas para desafios que possam surgir (Amado, 2017).

Na sequência da questão de investigação definida e das subquestões a investigar, foi delineado um modelo de análise que permitisse a recolha de dados. Recorreu-se à observação de aulas em IPP III e à lecionação de aulas em IPP III e Iniciação à Prática Profissional IV (IPPV). Os dados recolhidos em IPP IV, objeto de estudo do presente relatório, encontram-se no diário de campo (ver Apêndice 7), nas grelhas de observação do aluno e nas grelhas de avaliação (ver Apêndice 4). Também se recorreu à aplicação de inquéritos (ver Apêndice 5), para averiguar “Como é que a aprendizagem cooperativa pode potenciar as aprendizagens e as competências dos alunos?”, tentando, ao mesmo tempo, realizar-se uma investigação qualitativa. Assim sendo, este tipo de investigação permite obter dados relativos às práticas evidenciadas pelos professores e demais agentes do sistema educativo.

No entendimento de Tuckman (2000) e Stake (2016), na investigação qualitativa, o investigador atua no terreno, recolhe os dados e envolve-se no processo de investigação. Numa primeira fase foca-se nos acontecimentos, observando-os e descrevendo-os, na fase posterior analisa e interpreta o seu significado.

De acordo com Bogdan e Biklen (2013), a investigação qualitativa possui cinco características: (i) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal na recolha dos mesmos; (ii) os dados recolhidos são fundamentalmente descritivos; (iii) nas investigações qualitativas tem mais interesse o processo do que os resultados ou produtos; (iv) a análise dos dados é realizada de forma indutiva; e (v) na investigação qualitativa é de extrema importância compreender as perspetivas dos participantes. Merriam (citado por Bogdan & Biklen, 2013) menciona que a metodologia qualitativa, ao considerar os intervenientes da investigação como parte de um todo no seu contexto natural, recorrendo a dados descritivos dos registos de comportamentos observados, permite conhecer melhor o pensamento dos seres humanos.

Bogdan e Taylor (1986), referem que na metodologia qualitativa o investigador tem que estar completamente envolvido no contexto dos investigados, porque esta metodologia de investigação consiste em conversar, ouvir e permitir que os participantes se expressem livremente. No entanto, os autores alertam que a maior subjetividade, inerente à investigação qualitativa, por parte do investigador na procura do conhecimento, carece de uma maior diversificação nos processos metodológicos utilizados. Neste sentido, para além da observação também se recorreu à inquirição e à análise documental, como forma de colmatar a subjetividade que possa ter existido.

### **1.3. FONTES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

A reflexão relativa à prática de ensino supervisionada concretizada teve início no trabalho de campo realizado no âmbito da unidade curricular de IPP III, o qual consistiu na observação de aulas da professora cooperante, na prática letiva na turma cooperante, na identificação da problemática e na definição da questão de investigação. Em IPP IV, deu-se continuidade à prática letiva iniciada e implementou-se a aprendizagem cooperativa como forma de dar resposta à problemática identificada. Para tal, recorreu-se a fontes de dados e aplicaram-se instrumentos de recolha de dados, com o objetivo de posteriormente serem tratados e analisados, procurando assim responder às subquestões investigativas.

De acordo com Tuckman (2000), existem três tipos de fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso: (i) entrevistas, (ii) documentos diversos e (iii) observação participante. De Bruyne et al. (citado por Hérbert & Boutin, 2005) corroboram com Tuckman ao mencionarem três grupos de técnicas de recolha de dados – o inquérito (por entrevista ou por questionário), a observação (direta sistemática ou participante) e a análise documental (documentação disponibilizada pela escola e respetiva legislação).

No estudo realizado recorreu-se à observação, à inquirição e à análise documental, como a seguir se apresenta.

#### **Observação**

Afonso (2014) considera que a observação é uma técnica de recolha de dados útil e credível, uma vez que o investigador regista o que observa e a informação que obtém está isenta de opiniões e pontos de vista. Na aceção de Bogdan e Biklen (2013) a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados, para estudos desta natureza. Neste sentido, Vale (2004) refere que a observação de um indivíduo em atividade é a melhor técnica de recolha de dados. Tuckman (2000), menciona que para a observação ser eficaz, deve-se compreender, na medida do possível, o que se passa com os alunos, sem influenciar o normal funcionamento da aula.

Na observação de aulas o investigador assume um papel não participante, atua apenas como observador, enquanto que na lecionação das aulas o investigador assume um papel participante. A este respeito Bogdan e Biklen (2013, p. 125) referem:

Num dos extremos situa-se o *observador completo*. Neste caso, investigador não participa em nenhuma das atividades do local onde decorre o estudo. Olha para a cena, no sentido literal ou figurativo, através de um espelho de um só sentido. No extremo oposto, situa-se o observador que tem um envolvimento completo com a instituição, existindo apenas uma pequena diferença discernível entre os seus comportamentos e o sujeito. Os investigadores de campo situam-se algures entre estes dois extremos.

No entendimento de Sousa e Baptista (2011, p. 89), a observação participante “é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas atividades/vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo”.

No âmbito da observação realizada, constituíram instrumentos de recolha de dados, o diário de campo (ver Apêndice 7) que integra toda a prática supervisionada concretizada em IPP IV, no qual se descreveram as observações realizadas na própria prática letiva, as estratégias seguidas e as reflexões decorrentes. A grelha de registo da observação dos alunos e a grelha de avaliação das atividades 1 a 6 (ver Apêndice 4), com o objetivo de registar as competências evidenciadas pelos alunos e as aprendizagens desenvolvidas, como explicado nos subcapítulos “4.5.2. A Grelha de Registo de Observação dos Alunos” e “4.5.3. A Grelha de Avaliação”.

Bolívar e Zabalza citados por Amado (2017), referem que a narração do diário de campo deve ser sistemática, descritiva e reflexiva das observações e experiências. A narração desenvolve a consciência da própria experiência, e confere uma veracidade que de outra forma não seria possível. Rocha (2017, p. 34), acrescenta que esta narrativa “ajuda a perceber como nos fomos construindo profissionalmente, através de um olhar personalizado”.

Bogdan e Biklen (2013), referem que é necessário planear e calcular a quantidade de intervenções, de acordo com o estudo que se pretende efetuar. Assim sendo, numa primeira fase, no âmbito da unidade curricular de IPP III, foram observados 8 tempos letivos de 45 minutos, que correspondem a 6 horas e lecionados

6 tempos letivos de 45 minutos, que correspondem a 4,5 horas. Numa segunda fase, no âmbito da unidade curricular de IPP IV, objeto de estudo do presente relatório, foram lecionados 20 tempos letivos de 45 minutos, que correspondem a 15 horas.

### **Inquéritos por questionário**

Foram aplicados dois inquéritos por questionário aos alunos e um inquérito por entrevista à professora cooperante. Os questionários foram aplicados oportunamente no decorrer das aulas e constam da planificação definida.

Com a finalidade de caraterizar a turma cooperante, foi aplicado o “Questionário N.º 1 aos Alunos – Caracterização da Turma” (ver Apêndice 5), no âmbito da unidade curricular de IPP III, aquando da observação de aulas da professora cooperante, com o objetivo de conhecer, entre outros aspetos, a situação escolar do aluno, as dificuldades e expectativas em relação à disciplina de Economia, bem como se o seu estilo de aprendizagem se identifica sobretudo com aulas teóricas ou mais práticas.

No final da prática letiva, no âmbito da unidade curricular de IPP IV, mais precisamente na última aula, foi aplicado o “Questionário N.º 2 aos Alunos – Aprendizagem Cooperativa” (ver Apêndice 5), com o objetivo de averiguar, por um lado, o interesse dos alunos pelas atividades desenvolvidas em aprendizagem cooperativa, em que medida potenciaram o seu processo de aprendizagem e que tipo de atividades gostariam de realizar futuramente. Por outro lado, avaliar as competências e as atitudes que a aprendizagem cooperativa lhes permitiu desenvolver.

### **Inquérito por entrevista**

A preparação das entrevistas requer rigor, quer pela seleção das pessoas a entrevistar, quer pela elaboração da própria entrevista e o contexto em que se realiza. Para Amado (2017, p. 209), a entrevista é “um dos mais poderosos meios para se (...) obter informações”. Quivy e Campenhoudt (2008) mencionam que é o método apropriado para a análise do sentido que os atores dão à própria prática e aos acontecimentos.

A literatura refere que a entrevista semiestruturada, ao ser orientada por um guião para o foco da investigação, é considerada um dos principais instrumentos de

recolha de dados. Tuckman (2000, p. 517), refere que a entrevista semiestruturada é “um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas”.

Neste sentido, foi aplicado um inquérito por entrevista semiestruturada (ver Apêndice 5) à professora cooperante, após a conclusão da prática letiva supervisionada, com o objetivo de aferir a sua perceção em relação à implementação da Aprendizagem Cooperativa, nomeadamente o seu contributo para o processo de aprendizagem dos alunos, à estratégia seguida e às atividades propostas, como descrito no subcapítulo “4.5.6. O Inquérito aplicado à Professora Cooperante”.

### **Análise documental**

Vários autores defendem que a análise documental é “um método de pesquisa extremamente importante” (Bell, 1993, p. 101).

Coutinho (2019) considera que qualquer investigação a realizar requer que o investigador recolha dados originais. Morse et al. citado por Coutinho (2019, p. 231) referem que, “sem rigor a investigação não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade”.

A investigação qualitativa realizada em contexto escolar, a qual pretendeu ser o mais objetiva possível, foi sustentada pela recolha de dados secundários e de dados originais.

Foi utilizada a recolha e tratamento de dados secundários, essencialmente do Projeto Educativo do IEDP (PE), do Regulamento Interno do IEDP (RI), do Sistema Integrado de Avaliação do IEDP (SIA), do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), dos Decretos-Lei e Portarias em vigor, do Programa de Economia e dos artigos científicos e relatórios na área da educação referenciados ao longo do estudo apresentado, que foram indispensáveis para a sua elaboração.

A recolha de dados originais teve por base o diário de campo e os inquéritos por questionário e por entrevista, todas as atividades realizadas pelos alunos e os resultados obtidos nas mesmas, as grelhas de registo de observação e avaliação, a ficha de avaliação sumativa e a ficha de autoavaliação, respetivamente. O tratamento dos

mesmos permitiu responder à questão investigativa, através da análise da informação obtida, como evidencia o subcapítulo “4.5. Análise e Reflexão sobre os Dados Recolhidos”.

## **2. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E DIDÁTICO**

O presente capítulo reflete a revisão da literatura realizada, com o objetivo de justificar as opções estratégicas tomadas na prática letiva concretizada.

Apresenta-se a evolução da aprendizagem cooperativa e o seu conceito, evidenciam-se as vantagens e desvantagens da sua implementação e como deve ser implementada na sala de aula. Mencionam-se os tipos de grupos de aprendizagem cooperativa e os aspetos a ter em conta na sua formação, bem como os métodos existentes. Por fim, relaciona-se a aprendizagem cooperativa com o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

### **2.1. PERSPETIVA GERAL SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA**

A aprendizagem cooperativa não é um conceito novo, existindo alguns marcos históricos, na opinião de Lopes e Silva (2009), que merecem ser referidos, principalmente, o método de ensino recíproco ou mútuo implementado pelo pedagogo britânico Andrew Bell (1753 – 1832) e corroborado pelo pedagogo Joseph Lencaster (1778-1838), que o difundiu em Inglaterra. Também foi introduzido nos Estados Unidos da América, em 1806, sendo implementado em Portugal em 1815, nas escolas militares de primeiras letras e em 1816 na criação das primeiras escolas normais de ensino mútuo, no entanto, António Nóvoa citado por Lopes e Silva (2009), refere que se manteve o método repetitivo em detrimento do ensino mútuo.

Lopes e Silva (2009) mencionam que John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte americano, defende que o ensino cooperativo prepara o aluno para a vida em sociedade.

Na década de 1930, Kurt Lewin, Lippitt e White, comprovam pelos estudos que desenvolvem, que o trabalho cooperativo contribui para melhores resultados

escolares e Morton Deutsch comprova que a atividade cooperativa permite obter maior produtividade (Freitas & Freitas, 2002; Lopes & Silva, 2009).

A abordagem cooperativa surge como método mais assertivo e regular do processo de ensino-aprendizagem a partir da década de 1970, nos Estados Unidos da América, com os irmãos e investigadores Johnson, Robert Slavin, Spencer Kagan e Elizabeth Cohen, que confirmaram a eficiência deste método para o sistema de ensino-aprendizagem, nos vários estudos que realizaram (Freitas & Freitas, 2002).

Cooperar é trabalhar em conjunto com o outro com o intuito de alcançar objetivos partilhados.

Fraile (1998) define que a aprendizagem cooperativa é um conjunto de princípios teóricos e a forma como os grupos de trabalho estão organizados permite que os alunos obtenham resultados favoráveis. Menciona ainda, com base em estudos empíricos, na perspetiva da pedagogia cooperativa, o aumento da motivação, melhor ambiente em sala de aula e o desenvolvimento de competências sociais.

Johnson e Johnson (1999) citados por Fontes e Freixo (2009), referem que existe aprendizagem cooperativa quando os alunos trabalham juntos para concretizar objetivos partilhados de aprendizagem. Cada aluno atinge os seus objetivos de aprendizagem quando os outros elementos do grupo conseguirem alcançar os seus próprios objetivos. Os autores defendem a implementação da aprendizagem cooperativa em pequenos grupos de alunos, os quais trabalham juntos para melhorar a sua própria aprendizagem e a de todos os elementos do grupo.

Bessa e Fontaine (2002), referiram que a aprendizagem cooperativa consistia na divisão da turma em pequenos grupos, que deveriam ser formados atendendo à heterogeneidade de competências, permitindo assim que os alunos desenvolvessem atividades em conjunto. Arends (2008), corroborou a mesma opinião ao definir a aprendizagem cooperativa como um método de ensino em que os alunos, divididos em pequenos grupos, trabalham em conjunto com o objetivo de maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas. Para que tal seja possível, os alunos trabalham em cooperação e interdependência na realização de tarefas, que envolvem objetivos e recompensas comuns. Também Estanqueiro (2012), defende a implementação da aprendizagem cooperativa na sala de aula, através do trabalho a pares ou em pequenos



grupos, que devem ser formados atendendo à diversidade de competências e de estilos de aprendizagem dos alunos.

As estruturas de tarefas referem-se ao modo de organização das aulas e ao tipo de trabalho pedido aos alunos, enquanto que as estruturas de objetivos estão relacionadas com o grau de interdependência exigida aos alunos na realização da tarefa pedida e, por fim, as estruturas de recompensa dizem respeito ao modo como a recompensa é atribuída, que em ambiente cooperativo implica que a recompensa do grupo seja o somatório do contributo de cada um dos seus elementos (Arends, 2008).

Em aprendizagem cooperativa, os alunos trabalham em conjunto e interdependência numa tarefa que é comum, a qual têm que concluir com o trabalho despendido em busca de uma recompensa, que será partilhada pelo grupo, se conseguirem ser bem sucedidos na realização da tarefa pedida (Arends, 2008).

Segundo o mesmo autor, as aulas em que seja implementada a aprendizagem cooperativa, apresentam as seguintes características:

- ✓ Os alunos trabalham em equipas para atingirem os objetivos de aprendizagem;
- ✓ As equipas são constituídas por alunos com um rendimento elevado, médio e fraco;
- ✓ Sempre que possível, as equipas incluem uma mistura de raças, de culturas e de género;
- ✓ Os sistemas de recompensa são orientados para o grupo assim como para o indivíduo. (Arends, 2008, p. 345)

O trabalho de grupo só corresponde ao trabalho cooperativo se estiverem definidas as regras e as tarefas que os alunos devem desenvolver, caso contrário não corresponde ao trabalho cooperativo (Johnson & Johnson, 1999).

Pujolàs (2004) defende que devem ser atribuídas diferentes tarefas aos vários elementos do grupo, para que o trabalho seja dividido e assim, cada elemento do grupo dá o seu contributo para atingir objetivos comuns, obtendo o sucesso.

Pelo exposto, existem aspetos relevantes a ter em conta na implementação do trabalho cooperativo, quer ao nível das regras a seguir na realização das tarefas pedidas, quer na formação dos grupos e atribuição dos vários papéis a desempenhar, bem como na divisão do trabalho. Johnson e Johnson (2001, p. 12) defendem que um processo de ensino aprendizagem é considerado cooperativo, quando se verificarem os seguintes elementos essenciais: i) interdependência positiva; ii) responsabilidade

individual e de grupo; iii) interação estimuladora, de preferência face a face; iv) competências interpessoais e grupais; v) processo de grupo ou avaliação do grupo. Estes cinco elementos essenciais da aprendizagem cooperativa não atuam isoladamente e são interdependentes uns dos outros.

De acordo com Johnson e Johnson (2001), existe interdependência positiva quando os alunos têm a consciência que o seu sucesso individual corresponde ao sucesso do grupo, verificando-se o mesmo no caso do fracasso, bem como quando se sentem corresponsabilizados pela aprendizagem de todos, percebendo que o seu contributo para além de ser útil para si próprio, é fundamental para o grupo.

A responsabilidade individual e de grupo atribui a cada elemento do grupo a responsabilidade por cumprir a sua parte, e ao grupo a responsabilidade por atingir os seus objetivos. A responsabilidade individual consiste em avaliar o desempenho de cada aluno, sendo os resultados que obteve comunicados ao seu grupo, permitindo por esta via perceber se algum elemento precisa de ajuda, apoio ou incentivo na realização da tarefa em questão (Johnson & Johnson, 2001).

Na opinião de Lopes e Silva (2009), a interação estimuladora, de preferência face a face, é eficaz quando o grupo é pequeno (entre dois a quatro elementos). Referem que a interdependência positiva permite que o trabalho cooperativo se desenvolva, no entanto, a interação face a face é que fomenta o sucesso e permite estabelecer relações pessoais, essenciais para o desenvolvimento dos valores do grupo.

As competências interpessoais e grupais são importantes para o trabalho em grupo e as competências sociais têm igual importância para uma interação eficaz entre alunos de culturas e grupos étnicos diferentes. A ausência destas competências é apontada como o fator que mais contribui para o insucesso académico no trabalho cooperativo. As competências sociais podem ser ensinadas em sala de aula, é possível ensinar os alunos a aprender a interagir, adequadamente, tornando-se elementos do grupo de aprendizagem cooperativa (Candler (2005) citado por Lopes & Silva, 2009). O mesmo autor menciona que para garantir o trabalho em equipa, é fundamental o professor certificar-se que os alunos possuem competências sociais para conseguirem realizar as tarefas cooperativas. Caso contrário, este método de ensino-aprendizagem pode levar ao insucesso escolar, se aplicado com alunos que não possuem as competências sociais, necessárias para interagir com os colegas. Sempre que o

professor se aperceba desta situação, deve ensinar tais competências aos alunos, tal como ensina a matéria.

Lopes e Silva (2009, p. 19) fazem referência a um conjunto de competências sociais a ensinar aos alunos, para que haja uma verdadeira cooperação, a saber: “saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar ativamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente e esperar; ajudar os outros, etc.”. Ao professor cabe motivar os seus alunos para as usarem.

Por fim, o processo de grupo ou avaliação do grupo, requer uma permanente e persistente avaliação e reflexão acerca do trabalho desenvolvido e dos objetivos alcançados.

## **2.2. AS VANTAGENS E DESVANTAGENS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA**

A literatura refere que a aprendizagem cooperativa tem sido um dos modelos de aprendizagem mais investigados. Arends (2008) faz referência a estudos que comprovam que a aplicação deste modelo de aprendizagem provoca no aluno um comportamento cooperativo, uma tolerância da diversidade e a melhoria do desempenho escolar. Em relação ao comportamento cooperativo, o autor refere que o mesmo tem sido um dos grandes objetivos da educação e cita estudos realizados em 1984 e em 1989 por Sharan, os quais demonstram que os alunos em aprendizagem cooperativa revelaram um comportamento menos competitivo, no entanto, manifestaram uma cooperação mais interétnica. Quanto à tolerância da diversidade, estudos de Johnson e Johnson (1979), Gilles (2002) e Vedder e Veendrick (2003) citados pelo mesmo autor, revelam que a aprendizagem cooperativa pode levar à tolerância e aceitação dos alunos com necessidades especiais e promover a relação entre alunos de diferentes raças ou etnias. Por fim, no que respeita ao desempenho escolar, o mesmo autor refere que o comportamento cooperativo promove a relação do grupo e as aprendizagens dos alunos.

A aprendizagem cooperativa, segundo Arends (2008) pretende satisfazer três objetivos educacionais importantes: a realização escolar, a tolerância e aceitação da

diversidade e o desenvolvimento de competências sociais, que constituem vantagens na implementação deste modelo de aprendizagem. O autor menciona que a aprendizagem cooperativa é benéfica para todos os alunos, uma vez que ao trabalharem juntos nas atividades propostas, partilham a mesma linguagem e interesses, os alunos mais capacitados podem orientar os que têm mais dificuldades e, por esta via, aprofundam conhecimentos, uma vez que orientar requer um melhor conhecimento da matéria. Neste sentido, Slavin, um dos pioneiros da aprendizagem cooperativa, citado por Arends (2008, p. 345), apresenta algumas vantagens deste tipo de aprendizagem, a saber:

- ✓ Pode alterar as normas da cultura dos jovens e tornar mais aceitável a excelência em tarefas de aprendizagem académica;
- ✓ Pode beneficiar tanto os bons como os maus alunos que trabalham juntos em tarefas escolares;
- ✓ Maior tolerância e aceitação de pessoas que são diferentes em virtude da sua raça, cultura, classe social ou aptidão;
- ✓ Dá oportunidade aos alunos com diferentes experiências e condições para trabalharem interdependentemente em tarefas comuns e, através da utilização de estruturas de recompensa cooperativas, aprender a valorizar os outros;
- ✓ Ensinar aos alunos competências de cooperação e colaboração.

Estanqueiro (2012), considera que na heterogeneidade dos grupos assentam as vantagens da aprendizagem cooperativa na sala de aula, as quais a seguir se enumeram:

- ✓ Promove o companheirismo e a resolução de conflitos de forma construtiva, em detrimento da rivalidade;
- ✓ Promove a qualidade na educação;
- ✓ Contribui para a formação pessoal e social do aluno;
- ✓ A cooperação está associada à partilha de saberes e de experiências e fomenta a construção de relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo;
- ✓ Motiva a maioria dos alunos;
- ✓ Constitui um instrumento eficaz no combate à indisciplina, à discriminação e à exclusão social;
- ✓ Promove competências de trabalho em equipa;
- ✓ Permite a resolução de problemas e a realização de projetos.

No entendimento de Fraile (1998), a aprendizagem cooperativa é vantajosa para aluno e professor, pois estimula e desenvolve as relações interpessoais, o pensamento crítico, o aumento da autoestima e formas de avaliação alternativas, de que são exemplo: a observação de grupos, a avaliação do espírito do grupo e as avaliações individuais (Lopes & Silva, 2009).

Para Fraile (1998) a aprendizagem cooperativa traz benefícios ao nível das competências cognitivas e das competências atitudinais. Em relação às competências cognitivas esta fomenta: a produtividade e o rendimento; o pensamento crítico e criativo; a obtenção de competências e estratégias cognitivas superiores e o nível de linguagem nos debates e na troca de informação entre os grupos. No que concerne às competências atitudinais fomenta: a autoestima e a valorização pessoal; o interesse e a motivação, o reflexo das relações interpessoais estabelecidas no grupo; as expectativas futuras através da valorização das capacidades e dos esforços apresentados; a comunicação eficaz e positiva; a responsabilidade individual no seio do grupo e a sua própria aprendizagem e a inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Bessa & Fontaine (2002, pp. 123-147) comprovam que a aprendizagem cooperativa “promove o desenvolvimento de variáveis psicológicas importantes: autoestima, autoconceito, motivação para a realização, as atitudes dos alunos face à aprendizagem e o desenvolvimento de competências sociais, tais como: maior tolerância a alunos com diferentes origens étnicas e uma redução da conflitualidade escolar”.

No mesmo contexto, Freitas e Freitas (2002, p. 21) apresentam como resultados positivos da aprendizagem cooperativa:

- ✓ melhoria das aprendizagens;
- ✓ melhoria das relações interpessoais;
- ✓ melhoria da auto estima;
- ✓ melhoria das competências de pensamento crítico;
- ✓ maior capacidade em aceitar as perspetivas dos outros;
- ✓ maior motivação intrínseca;
- ✓ maior número de atitudes positivas para com as disciplinas estudadas, na escola, os professores e os colegas;
- ✓ menores problemas disciplinares, dado existirem mais tentativas de resolução dos problemas de conflitos pessoais;
- ✓ aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros;
- ✓ menor tendência para faltar à escola.

Ted Panitz (1996), Palmer, Peters e Streetman (2003) citados por Lopes e Silva (2009, pp. 49-51) apresentam 53 benefícios da aprendizagem cooperativa, agrupados em quatro grandes categorias: sociais, psicológicos, académicos e de avaliação. Sintetizando as principais vantagens, ao nível dos benefícios sociais prendem-se com o estímulo e desenvolvimento das relações interpessoais, em relação aos benefícios psicológicos envolvem a promoção do aumento da autoestima, no que diz respeito aos benefícios académicos estimulam o pensamento crítico e por fim, no que concerne aos benefícios na avaliação proporcionam formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito do grupo e avaliações individuais escritas curtas.

A aprendizagem cooperativa também apresenta algumas desvantagens para os alunos, principalmente, ao nível do ritmo de trabalho, do nível académico, das atitudes individuais e das aprendizagens quotidianas. Robinson e Clinkenbeard citados por Arends (2008, p. 351) referem que os alunos mais capacitados em grupos heterogéneos podem não beneficiar da aprendizagem cooperativa e que “utilizar a aprendizagem cooperativa com alunos talentosos pode ser considerada uma forma de exploração”.

Quando os professores desejam atingir resultados positivos rapidamente, podem criar angústia e stress nos seus alunos. Estes devem preparar o seu trabalho previamente de modo a que os alunos desenvolvam competências ao nível das atitudes a adotar e dos procedimentos a ter em atenção na aprendizagem cooperativa (Fontes & Freixo, 2009).

Slavin (1999) citado por Lopes e Silva (2009, p.49) refere que a aplicação dos métodos cooperativos de forma incorreta pode levar a que alguns alunos “vivam à pala dos outros”, pois nem todos dão o mesmo contributo para o trabalho, uns trabalham, outros “apanham a boleia”.

Na opinião de Mary McCaslin e Tom Good (1996), Battistich, Solomon e Delucci (1993) e Cohen (1986) citados por Lopes e Silva (2009) a aprendizagem cooperativa apresenta como desvantagens a valorização pelos alunos do processo ou dos procedimentos em desvalorização da própria aprendizagem, a importância dada pelos alunos à socialização e às relações interpessoais em detrimento da aprendizagem conceptual e os alunos deixarem de ser dependentes do professor para passarem a ser

dependentes do perito do grupo, tendo como consequência não apreenderem o que é correto.

### **2.3. A IMPLEMENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA SALA DE AULA**

Lopes e Silva (2009, p.53) consideram que quando um professor pretende implementar a aprendizagem cooperativa na sua sala de aula, para além do conhecimento acerca desta metodologia, deve ter em atenção que é “importante, se possível, observar a prática de um professor com experiência na metodologia e trocar impressões de forma a esclarecer dúvidas ou receios”.

No entendimento de Arends (2008), para que a aprendizagem cooperativa possa ser implementada na sala de aula, têm de se considerar as seis fases seguintes:

- ✓ 1.<sup>a</sup> fase – No início da aula o professor descreve os objetivos e motiva os alunos para a aprendizagem;
- ✓ 2.<sup>a</sup> fase – Apresentação da informação, pelo professor, geralmente com o apoio de um texto em vez da exposição oral;
- ✓ 3.<sup>a</sup> fase – Organização dos alunos em grupos;
- ✓ 4.<sup>a</sup> fase – Os alunos realizam tarefas interdependentes em grupo, com o apoio do professor;
- ✓ 5.<sup>a</sup> fase – Apresentação do produto final do trabalho realizado em grupo ou, em alternativa, testar as aprendizagens realizadas;
- ✓ 6.<sup>a</sup> fase – O professor deve reconhecer os esforços do grupo, bem como os individuais.

Johnson, Johnson e Smith (1991) citados por Lopes e Silva (2009), descrevem as tarefas necessárias à implementação da aprendizagem cooperativa na sala de aula e relacionam-nas com as três fases do processo: (i) pré-implementação; (ii) implementação; (iii) pós-implementação. Em cada fase, como a seguir se apresenta, o professor e o aluno assumem papéis distintos.

Na fase de pré-implementação, o professor: especifica os objetivos, quer académicos quer sociais; determina o tamanho do grupo e distribui os alunos pelos

grupos; atribui a cada elemento do grupo o seu papel; organiza a disposição da sala de aula; concebe materiais de ensino promotores da interdependência; distribui as tarefas; estabelece os critérios que permitem alcançar o sucesso; estrutura a interdependência positiva e a responsabilidade e estabelece os comportamentos adequados. Por sua vez, os alunos podem ter uma participação ativa na conceção dos instrumentos de avaliação e na planificação das tarefas a realizar, e devem, sobretudo, questionar o professor quando surgirem dúvidas.

Na fase de implementação, o professor controla o comportamento dos alunos, intervém se necessário, presta ajuda quando se justifique e elogia. Estanqueiro (2012) corrobora da mesma opinião, referindo que o professor deve elogiar as atitudes de cooperação dos seus alunos, isto é, elogiá-las publicamente. Também menciona que a cooperação deve ter um peso na avaliação e ser valorizada na classificação a atribuir ao aluno. Quanto aos alunos, devem “trabalhar juntos; ouvirem-se uns aos outros; fazerem perguntas uns aos outros; efetuar os registos do seu trabalho e dos progressos conseguidos; e assumir responsabilidade individual/envolverem-se no trabalho do grupo” (Lopes & Silva, 2009, p. 64).

Por fim, na fase de pós-implementação, Johnson, Johnson e Smith (1991), citados por Lopes e Silva (2009) mencionam que após os alunos concluírem as tarefas, o professor deve sintetizar os conteúdos mais importantes da matéria trabalhada ou pedir a cada grupo para o fazer e apresentar o trabalho realizado à turma; avaliar a aprendizagem realizada recorrendo a uma grelha de avaliação e dar o *feedback* a cada grupo; por último, deve analisar o trabalho desenvolvido. Aos alunos, cabe fazerem uma reflexão sobre a forma como, em grupo, realizaram as tarefas pedidas e posteriormente transmitirem ao professor o que, no seu entender, foi mais e menos positivo no trabalho que desenvolveram.

O professor deve definir previamente os objetivos, decidir e preparar as tarefas com o intuito de motivar os alunos a alcançarem o sucesso. Neste sentido, o professor deve explicar os objetivos, o processo de realização das tarefas e, garantir que sejam mantidas a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação pessoal, a integração social e a avaliação dos grupos. Para que tal seja possível, é recomendado que o professor, durante a realização das tarefas, dê informações relevantes, esclareça dúvidas relativas à realização das tarefas, circule pelos grupos



para supervisionar as interações estabelecidas nos mesmos e registrar o progresso escolar e os níveis de empenho dos alunos (Johnson & Johnson, 1999).

#### **2.4. GRUPOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA**

No presente subcapítulo faz-se referências aos tipos de grupos de aprendizagem cooperativa, bem como aos aspetos a ter em conta na sua formação.

Atendendo ao tipo de tarefa a realizar e à duração do funcionamento do grupo, Johnson e Johnson (2001) apresentam três tipos de grupos de aprendizagem cooperativa: os grupos formais, os informais e os de base.

Os grupos formais têm uma durabilidade entre uma hora e várias semanas de aulas e são considerados os grupos de trabalho cooperativo por excelência. Permitem que os alunos trabalhem em conjunto para alcançar objetivos comuns e que todos concluam a tarefa de aprendizagem que lhes foi atribuída. O professor deve especificar os objetivos, decidir as tarefas a realizar antes de dar a aula, explicar a tarefa a realizar e a interdependência positiva aos alunos, supervisionar os grupos e intervir sempre que necessário para prestar apoio e, por fim, avaliar a aprendizagem dos alunos (Johnson & Johnson, 2001).

Os grupos informais têm uma durabilidade curta que não excede uma aula. São adequados para demonstrações, conversas ou visionamento de vídeos. A finalidade deste tipo de grupos é manter a atenção dos alunos e fomentar um bom ambiente de aprendizagem, pois permitem que os alunos se concentrem e estejam atentos à matéria, criam um clima favorável à aprendizagem, fazem com que os alunos fiquem expectantes em relação à matéria, garantindo desta forma que eles a processem cognitivamente antes de terminar uma aula (Johnson & Johnson, 2001).

Os grupos de base têm uma durabilidade longa, de cerca de um ano, são heterogêneos e os seus membros permanentes. A finalidade principal é apoiar, ajudar, estimular e auxiliar cada aluno na obtenção do sucesso escolar. Esta tipologia de grupos conduz a uma maior motivação e empenho na realização das tarefas, com reflexo no bom desenvolvimento cognitivo e social (Johnson & Johnson, 2001).

No que concerne à formação dos grupos em aprendizagem cooperativa, a literatura refere que a sua dimensão depende do tempo necessário para a concretização das atividades a realizar, da faixa etária dos alunos, que devem ser heterogêneos e que a atribuição de um papel a cada aluno permite que esta metodologia de aprendizagem seja mais eficaz.

No entendimento de Johnson, Johnson e Holubec (1999), não existe uma dimensão certa para a formação dos grupos de aprendizagem cooperativa, esta depende da duração da tarefa, do tipo de tarefa a realizar, da idade e dos conhecimentos dos alunos e também dos materiais necessários. Atendendo aos fatores mencionados, os autores sugerem que a constituição dos grupos deverá compreender entre dois a quatro elementos e que, quanto menor for o tempo necessário para a execução da tarefa, menor deverá ser grupo. Também associam uma maior dimensão do grupo a uma maior interação dos seus elementos e, grupos menores à tomada de atitudes mais responsáveis pelos seus membros, possibilitando as intervenções do professor uma aprendizagem mais ativa.

Os grupos cooperativos devem ser heterogêneos, em termos de sexo, idade, raça, capacidades, classe social e aproveitamento escolar. Os grupos heterogêneos ao apresentarem interesses, experiências e perspetivas diferentes, proporcionam a discussão de diferentes pontos de vista e dos vários métodos de resolução das tarefas, constituindo um estímulo à criatividade e ao desenvolvimento cognitivo e social (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

Para Sanches citado por Fontes e Freixo (2009) embora a heterogeneidade aumente a diversidade nos grupos cooperativos, pode não garantir que se verifique uma melhoria do aproveitamento de todos os elementos do grupo envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Atendendo à heterogeneidade dos grupos, a sua formação não deve ser feita pelos alunos nem ao acaso. Na opinião de Pujolàs (2001), o professor deve formar os grupos, visto que se forem formados pelos alunos a tendência é para uma maior homogeneidade. Ao ser o professor a formar os grupos, assegurará a diversidade de capacidades dos mesmos, o que se irá repercutir no enriquecimento cognitivo e social das relações estabelecidas. Johnson, Johnson e Holubec (1999) corroboram da mesma opinião, mencionando que a heterogeneidade será assegurada se for o professor a

constituir os grupos. Neste sentido, Johnson e Johnson (2001) acrescentam que a informação que o professor dispõe acerca da turma, permite selecionar os alunos por forma a evidenciar as diferenças ao nível das capacidades intelectuais, bem como o comportamento.

Johnson, Johnson e Holubec (1999), defendem que os grupos cooperativos se devem manter até que as tarefas estejam concluídas, pois só assim será possível atingir resultados positivos e desenvolver as competências cooperativas.

A atribuição de papéis distintos aos alunos, no seu grupo de trabalho, permite obter uma maior vantagem na aplicação da aprendizagem cooperativa (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). Um clima favorável de cooperação requer que se verifiquem duas condições: (i) “o professor delegar uma margem de autonomia aos alunos na execução de uma tarefa e; (ii) os alunos serem capazes de exercer essa autonomia” (Lopes & Silva, 2009, p. 23).

De acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1999) citados por Lopes e Silva (2009, p. 24), a atribuição de papéis distintos aos elementos do grupo apresenta as seguintes vantagens:

- ✓ Reduz a probabilidade de alguns alunos adotarem uma atitude passiva ou dominante no grupo;
- ✓ Garante que os alunos utilizem as técnicas básicas de grupo e que todos os membros aprendam as práticas exigidas;
- ✓ Cria interdependência entre os membros do grupo. Esta interdependência é potenciada quando aos membros são atribuídos papéis complementares e interligados.

Os papéis a atribuir aos alunos permitem que estes assumam diferentes funções de acordo com os objetivos a alcançar. Neste contexto, os papéis que beneficiam a integração dos alunos no grupo são: o de observador, o de facilitador de comunicação, o de conciliador, o de verificador e o de intermediário. Os papéis que favorecem o desenvolvimento das tarefas são: o de gestor do tempo, dos recursos e dos ruídos, o de coordenador do grupo, o de recolha de informação, o de avaliador do trabalho, o de anotador e o de estimulador da participação (Fontes & Freixo, 2009).

Quando o professor comunicar os papéis a desempenhar por cada aluno, pode fazê-lo recorrendo a uma ficha de papéis que contém informação acerca de cada papel

a desempenhar, explicando as tarefas atribuídas a cada papel. Estas fichas constituem um guia para os alunos no exercício de práticas sociais e no cumprimento do seu papel (Lopes & Silva, 2009).

## 2.5. MÉTODOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

No presente subcapítulo faz-se referência aos métodos de aprendizagem cooperativa mais utilizados e descreve-se mais pormenorizadamente os utilizados na PES, por se considerar serem os mais adequados ao contexto da turma cooperante e aos conteúdos a abordar.

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia centrada no aluno, na qual este assume um papel ativo, no seu processo de aprendizagem e no dos colegas, uma vez que, os alunos ao assumirem papéis distintos e interdependentes no grupo, cooperam uns com os outros e com o professor na construção do conhecimento, enquanto desenvolvem as suas competências. Neste contexto, Fontes e Freixo (2009, p. 49) referem que “as diferentes atividades de aprendizagem cooperativa têm todas como principal objetivo facilitar e promover a realização pessoal, fazendo com que os membros do grupo se sintam responsabilizados pelo seu sucesso e pelo sucesso dos outros”.

Arends (2008) reconhece quatro métodos de aprendizagem cooperativa: *Student Teams Achievement Divisions* (STAD), Quebra-Cabeças (Jigsaw), Investigação em grupo e Abordagem estrutural. A Tabela 1 compara as quatro abordagens à aprendizagem cooperativa, segundo o autor.

Independentemente do método de aprendizagem cooperativa, o foco do método mantém-se, isto é, em aprendizagem cooperativa os alunos são responsáveis pela sua aprendizagem e pela aprendizagem dos restantes elementos do grupo. Para qualquer dos métodos de aprendizagem cooperativa referidos, o objetivo é a participação ativa dos alunos e do próprio professor, com o intuito de retirar vantagens das relações estabelecidas entre os vários elementos, conducentes à obtenção de objetivos comuns.

	<b>STAD</b>	<b>Jigsaw</b>	<b>Investigação em grupo</b>	<b>Abordagem estrutural</b>
<b>Objetivos cognitivos</b>	Conhecimento académico factual	Conhecimento factual e conceptual académico	Conhecimento académico conceptual e competências de inquirição	Conhecimento académico factual
<b>Objetivos sociais</b>	Trabalho de grupo e cooperação	Trabalho de grupo e cooperação	Cooperação em grupos complexos	Competências sociais e de grupo
<b>Estrutura da equipa</b>	Equipas de aprendizagem heterogéneas de 4 a 5 elementos	Equipas de aprendizagem heterogéneas de 5 a 6 elementos; utilização de equipas de origem e de equipas especialistas	Grupos de aprendizagem de 5 a 6 elementos, podem ser homogéneos	Varia – pares, trios ou grupos de 4 a 6 elementos
<b>Seleção do tópico da aula</b>	Normalmente o professor	Normalmente o professor	Professores e/ou alunos	Normalmente o professor
<b>Tarefa principal</b>	Os alunos podem usar fichas de trabalho e ajudarem-se uns aos outros a dominarem as matérias de aprendizagem	Os alunos investigam materiais em equipas especialistas; ajudam os membros da equipa de origem a aprender as matérias	Alunos completam questionários complexos	Alunos executam as tarefas atribuídas – sociais e cognitivas
<b>Avaliação</b>	Testes semanais	Varia – podem ser testes semanais	Projectos completados e relatórios; podem ser testes de ensaio	Varia
<b>Reconhecimento</b>	Boletins informativos e outra publicidade	Boletins informativos e outra publicidade	Exposições escritas e orais	Varia

**Tabela 1 - Comparação entre as quatro abordagens à aprendizagem cooperativa**

*Fonte: Arends, (2008, p. 356)*

No entendimento de Fontes e Freixo (2009), as atividades que merecem relevância na promoção da aprendizagem cooperativa são: os *Student Teams Achievement Divisions* (STAD), o *Teams-Games-Tournament* (TGT), o *Co-op Co-op*, a *Controvérsia Académica*, o *Quebra-Cabeças* (Jigsaw I), os *Grupos de Investigação*, o *Team Assisted Individualization* (TAI), a *Tutoria entre Iguais* e o *Jigsaw II*.

A Tabela 2 apresenta a síntese dos principais métodos de aprendizagem cooperativa modernos, de acordo com Johnson, Johnson e Stanne (2000).

<b>Investigadores</b>	<b>Data</b>	<b>Método</b>
Johnson & Johnson	Anos 60	Aprendendo juntos e sozinhos
DeVries & Edwards	Início dos anos 70	TGT
Sharan & Sharan	Anos 70	Investigando em grupo
Johnson & Johnson	Anos 70	Controvérsia criativa
Aronson et al.	Fim dos anos 70	Jigsaw
Slavin et al.	Fim dos anos 70	STAD
Cohen	Anos 80	Instrução complexa
Slavin et al.	Anos 80	TAI
Kagan	Anos 80	Estrutura de aprendizagem cooperativa
Stevens, Slavin et al.	Fim dos anos 80	Leitura integrada cooperativa e composição

**Tabela 2 - Principais métodos de aprendizagem cooperativa**

*Fonte: Johnson, Johnson e Stanne (2000)*

Atendendo à diversidade de métodos de aprendizagem cooperativa referidos na literatura, às características da turma cooperante e aos conteúdos a trabalhar, optou-se por aplicar o “Pensar – Formar Pares – Partilhar” e a “Discussão em rotação”, por se julgarem os mais adequados aos objetivos específicos a atingir.

O método “Pensar – Formar Pares – Partilhar” foi desenvolvido por Frank Lyman (1981), para estimular a participação dos alunos na aula. Como os alunos têm tempo para elaborar as respostas às questões colocadas pelo professor e a possibilidade de comparar as suas respostas com as de outro colega, antes de as transmitirem à turma, elaboram respostas mais completas e envolvem-se na realização das tarefas. Os alunos ao saberem que vão partilhar as suas respostas com os colegas, estruturaram melhor o conhecimento, por forma a compreenderem a matéria e a saber expressá-la. Por conseguinte, o rendimento escolar aumenta, por via do reforço e do aprofundamento da aprendizagem (Lopes & Silva, 2009).

A aplicação deste método permite desenvolver as seguintes competências: “partilha de informação, escuta ativa, discussão de ideias, reforço e aprofundamento da aprendizagem, desenvolver a criatividade, o pensamento crítico e a auto-estima” (Lopes & Silva, 2009, p. 142).

Para a aplicação deste método têm de se seguir os seguintes passos: (i) numerar os alunos; (ii) apresentar a tarefa a realizar; (iii) dar tempo aos alunos para pensarem na resposta; (iv) formar pares através dos números que foram atribuídos; (v) em pares, os alunos, partilham a resposta com o colega e chegam a uma solução; (vi) no final, o professor pede, aleatoriamente, a alguns alunos para partilharem as suas respostas com a turma (Lopes & Silva, 2009).

Este método pode ser usado em todas as áreas curriculares e em várias atividades, desde a revisão de conceitos à discussão de questões, dependendo da criatividade do professor (Lopes & Silva, 2009).

O método “Discussão em rotação” resulta do trabalho de Kagan (1994). É de fácil aplicação e benéfico para qualquer nível de ensino, adaptando-se a qualquer área curricular e a várias atividades como a argumentação, revisões de conceitos, entre outros. Ao proporcionar a participação equitativa dos elementos do grupo, permite também desenvolver as competências de comunicação e aprender a desempenhar diferentes papéis (Lopes & Silva, 2009).

Para a aplicação deste método têm de se seguir os seguintes passos: (i) formar grupos de 4 elementos; (ii) atribuir um papel diferente a cada aluno (comunicador, questionador, secretário e cronometrista); (iii) o professor comunica a tarefa a realizar e explica o procedimento: cada elemento do grupo desempenha o seu papel. O comunicador apresenta ideias/responde às questões, o questionador interroga o comunicador, o secretário regista o essencial e o cronometrista faz o controlo da rotação de papéis, que se deve realizar de dois em dois minutos; (iv) o passo anterior repete-se até todos os alunos desempenharem todos os papéis (Lopes & Silva, 2009).

No entendimento de Monereo e Gisbert (2005), o professor ao selecionar o método de aprendizagem cooperativa a aplicar, deve atender aos conteúdos a abordar, às condições e aos recursos disponíveis, bem como aos estilos de aprendizagem dos alunos. Caso se justifique, deverá fazer os ajustamentos que considere pertinentes, atendendo aos diferentes ritmos de aprendizagem e aos níveis académicos dos alunos, bem como às dificuldades de operacionalização, que possam surgir.



## **2.6. A APRENDIZAGEM COOPERATIVA E O PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA**

No presente subcapítulo relaciona-se a aprendizagem cooperativa com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA).

A literatura refere que a implementação da aprendizagem cooperativa permite que os alunos desenvolvam competências, quer cognitivas quer sociais e atitudinais, tal como referido nos subcapítulos anteriores.

Não sendo de fácil definição, Santos e Leal (2017, p. 4) definem competência “como a capacidade de mobilizar adequadamente os resultados da aprendizagem/conhecimentos prévios num determinado contexto”. Fragnières citado por Lopes (coord), Suleman (coord), Lima, Pires, e Frota (2000) define competência como uma aptidão individual e subjetiva para utilizar as qualificações, o saber-fazer e o conhecimento na realização de qualquer coisa. Rodrigues (p. 1680) acrescenta que “a competência integra conhecimentos, capacidades e atitudes” e Perrenoud citado por Rodrigues (p. 1680) considera que “é um saber em uso”.

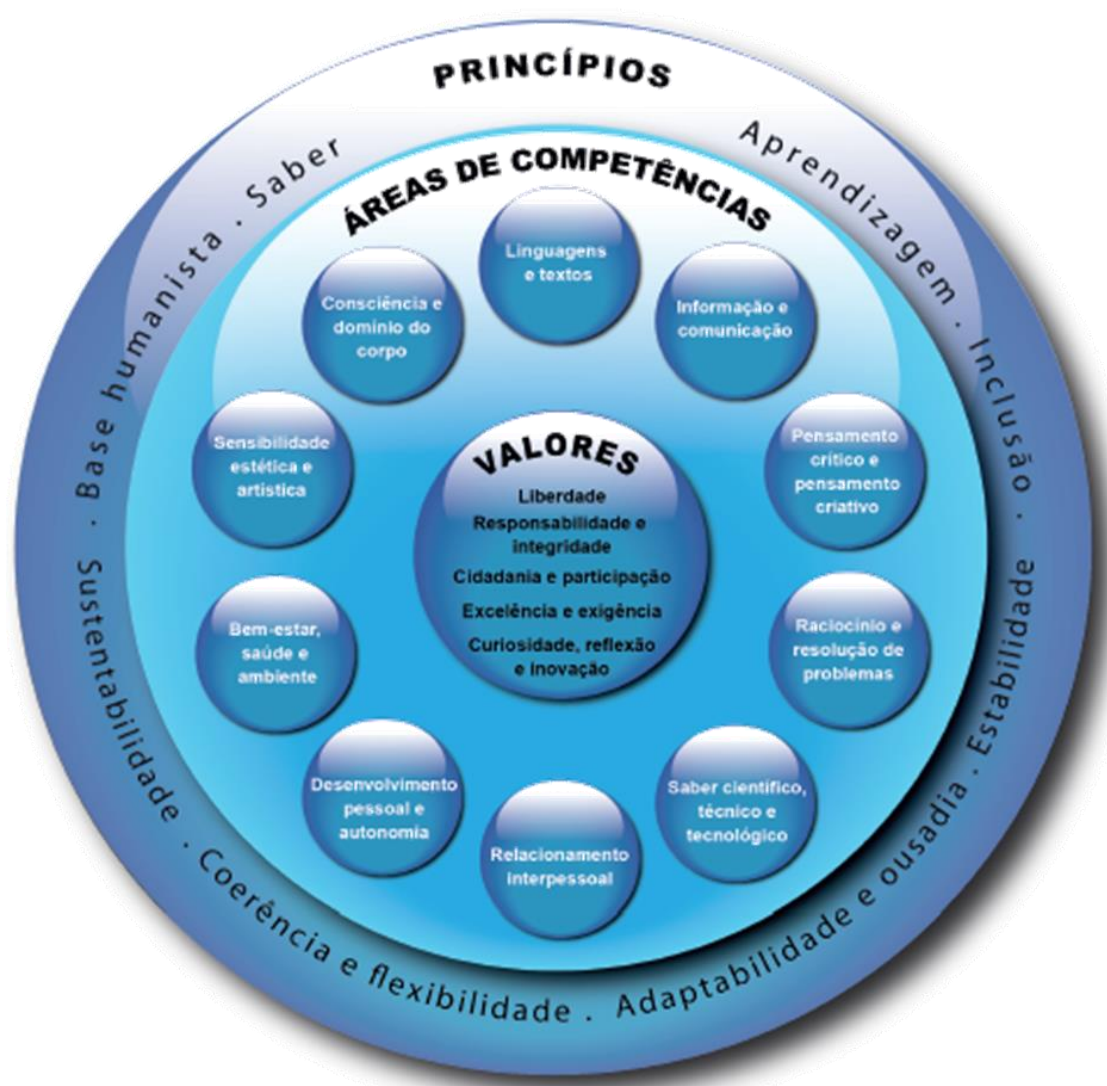
Relacionando as competências com o sistema educativo é importante referir que, é um sistema:

(...), relativamente ao qual poderemos questionar acerca de um núcleo de competências essenciais, a transmitir a todos. Este núcleo de competências será, assim, o garante da flexibilidade, da capacidade de adaptação, de compreensão e utilização de tecnologias de informação, do desenvolvimento de raciocínios abstratos (Lopes (coord), Suleman (coord), Lima, Pires, & Frota, 2000, p. 89).

Dado que compete à instituição escola formar os jovens de hoje que serão inseridos, no futuro, no mercado de trabalho, esta tem o papel de promover uma educação de qualidade que seja acessível a todos. Esta educação de qualidade passa por promover a igualdade, a sustentabilidade, a identidade e participação dos jovens na vida democrática, a interculturalidade, a inovação e a criatividade (ME, 2017).

Como documento orientador para o desenvolvimento curricular e para que cada escola possa trabalhar neste sentido, surge o PA. Este documento menciona os princípios, as áreas de competências e os valores que os alunos devem reunir ao fim dos doze anos da escolaridade obrigatória (Figura1). Neste contexto:

A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências previstas no perfil ao longo da escolaridade obrigatória (ME, 2017, p. 24).



**Figura 1 - Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**

*Fonte: PA (2017, p. 7)*

Em articulação com o PA encontram-se as Aprendizagens Essenciais (AE), que não são mais do que a identificação dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes, que se pretendem que os alunos atinjam com a aprendizagem de uma determinada

disciplina, neste caso concreto – Economia do 10.º ano do ensino profissional, de acordo com os seguintes objetivos:

- ✓ identificar as aprendizagens essenciais no domínio da Economia face às áreas de competência previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA);
- ✓ proporcionar aos alunos instrumentos que lhes permitam compreender e refletir sobre a organização económica das sociedades contemporâneas, num mundo cada vez mais globalizado (República Portuguesa - Educação, 2018, p. 2).

Apresentam-se os objetivos definidos no documento relativo às aprendizagens essenciais de Economia A do 10.º ano, uma vez que relativamente ao ensino profissional as mesmas ainda se encontram em discussão e, entende-se que relativamente aos submódulos trabalhados na PES, as mesmas se aplicam, tal como descrito no cenário de aprendizagem no subcapítulo “4.3. Planificação da Intervenção”.

De seguida comparam-se as competências trabalhadas com a aplicação dos métodos de aprendizagem cooperativa utilizados, com as descritas no PA que mais se identificam com a área da Economia (Tabela 3). Pela análise da tabela, constata-se que a aplicação da aprendizagem cooperativa na prática letiva contribui para que os alunos desenvolvam grande parte das competências preconizadas no PA.

<b>Competências</b>	
<b>Trabalhadas nos métodos de aprendizagem cooperativa utilizados</b>	<b>Referidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Partilha de informação</li> <li>✓ Escuta ativa</li> <li>✓ Discussão de ideias</li> <li>✓ Reforço e aprofundamento da aprendizagem</li> <li>✓ Desenvolver a criatividade, o pensamento crítico e a autoestima</li> <li>✓ Comunicação</li> <li>✓ Desempenhar diferentes papéis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Informação e comunicação</li> <li>✓ Raciocínio e resolução de problemas</li> <li>✓ Pensamento crítico e pensamento criativo</li> <li>✓ Relacionamento interpessoal</li> <li>✓ Desenvolvimento pessoal e autonomia</li> <li>✓ Saber científico, técnico e tecnológico</li> </ul>

**Tabela 3 – Comparação de Competências**

*Fonte: Lopes e Silva (2009); PA (2017)*



### **3. CONTEXTO ESCOLAR**

#### **3.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA<sup>1</sup>**

O Instituto de Educação e Desenvolvimento Profissional (IEDP), tem a sua sede localizada na cidade de Lisboa, na freguesia do Campo Grande, é uma escola profissional privada e a sua oferta formativa abrange o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário. Possui também um polo de aprendizagem localizado na vila piscatória da Costa da Caparica no centro Thalosso - Caparica.

A estrutura organizacional da escola compreende os Departamentos de Línguas, de Ciências Sociais, de Tecnologias, de Ciências Exatas, de Ciências Empresariais/Turismo e de Educação Física. No corrente ano letivo tem 282 alunos matriculados, 18 professores e 5 colaboradores administrativos e financeiros.

Encontram-se em funcionamento os seguintes cursos profissionais: Técnico de Turismo (59 alunos); Técnico de Apoio à Infância (63 alunos); Técnico de Gestão (52 alunos); Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos (28 alunos); Técnico de Restaurante Bar (24 alunos) e Técnico de Comércio (16 alunos). No polo da Costa da Caparica existem no curso de Massagem de Estética e Bem-Estar (20 alunos) e no curso de Técnico de Termalismo (20 alunos) (IEDP, 2019/2022).

O IEDP está vocacionado para receber jovens que pretendam ingressar no ensino profissional, completando por esta via o ensino secundário, obtendo também uma certificação profissional de nível IV. Cumpre também a sua vocação de implementar soluções formativas para outros níveis de ensino sempre que seja necessário.

Estes jovens, provenientes de famílias cujos progenitores se encontram a trabalhar na freguesia, ou em freguesias limítrofes, ou ainda que claramente optaram pelo IEDP, por nele terem decidido estudar, procuram um curso com o qual se identifiquem e/ou uma escola que tenha a capacidade de os acolher bem e onde sintam que são pessoas, com projetos de vida próprios. A maioria dos alunos apresenta

---

<sup>1</sup> Este subcapítulo foi realizado em cooperação com a colega Vera Prates.

dificuldades variadas, tais como económicas, de integração, de adesão à escola regular, de motivação, entre outras.

A sede do IEDP dispõe de um espaço com 1000 m<sup>2</sup> construído com os materiais propícios ao bom ambiente de trabalho, com salas arejadas, climatizadas com ar forçado e condicionado e com um sistema de disposição de lâmpadas elétricas para uma boa visibilidade dos ecrãs dos computadores. As instalações possuem um sistema de deteção de incêndios, portas corta-fogo e duas saídas de emergência perfeitamente sinalizadas e com trajeto para a saída das instalações identificado com placas normalizadas (IEDP, 2019/2022, p. 11).

As instalações compreendem:

- ✓ Um gabinete de direção, dois gabinetes de apoio logístico e sala de reuniões;
- ✓ Instalações sanitárias para alunos com WC femininos e WC masculinos;
- ✓ Instalação sanitária para pessoal interno com um WC feminino, um WC masculino e um WC adaptado para portadores de deficiência;
- ✓ Um espaço *open-space* com cerca de 150 m<sup>2</sup>;
- ✓ Um espaço para professores, onde estes podem trabalhar e preparar as aulas;
- ✓ Um espaço social com sofás, máquina de água e café, onde os alunos podem conviver;
- ✓ Uma sala de coordenação pedagógica (IEDP, 2019/2022, p. 11).

O Projeto Educativo da entidade centra-se no lema: “Formamos para o sucesso, numa sociedade global” (IEDP, 2019/2022, p. 15), pelo que este atende à dimensão europeia da aprendizagem e da criação de conhecimento. O Plano Anual de Atividades, além de compreender uma dimensão importante da aprendizagem das línguas – *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), compreende o contacto com entidades ligadas às áreas dos cursos, bem como a diversificação e transversalidade das disciplinas e ramos profissionais.

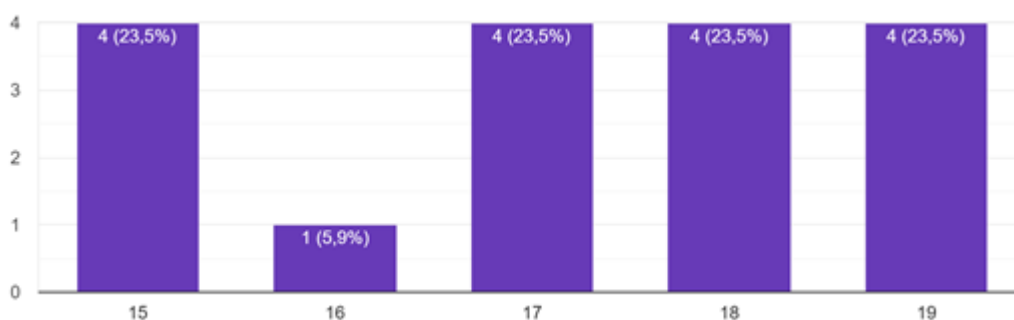
### 3.2. A TURMA COOPERANTE

A turma cooperante, é uma turma do 10.º Ano do Curso Profissional de Técnico de Gestão e a prática de ensino supervisionada incidiu na disciplina de Economia.

Para uma caracterização mais objetiva da turma, foi elaborado um questionário para obter dados dos alunos, do seu agregado familiar e situação escolar, e aferir as suas perceções em relação ao ensino profissional e à disciplina de Economia.

Da análise efetuada às respostas dadas ao questionário<sup>2</sup>, constata-se que:

A turma era composta por dezasseis alunos, tendo ingressado mais um aluno no final do primeiro período, o que perfaz um total de onze do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quinze e os dezanove anos, tendo 70,5% dos alunos idade igual ou superior a dezassete anos (Gráfico 1), sendo três de nacionalidade Angolana e os restantes de nacionalidade Portuguesa.



**Gráfico 1 – Idade dos alunos**

*Fonte: Questionário n.º 1 aos alunos – caracterização da turma*

Um número considerável de alunos reside no concelho de Lisboa (35%), seguindo-se o concelho de Loures (24%) e o de Cascais (17%), dois alunos residem no concelho do Seixal, um no concelho da Amadora e outro no concelho de Sintra. Relativamente à composição do agregado familiar, 41% dos alunos tem um agregado familiar composto por três elementos, 23,5% contam com quatro e cinco elementos, um aluno com dois elementos e outro com seis elementos.

No que diz respeito à situação socioprofissional dos pais, verifica-se que a maioria possui o ensino secundário e um número reduzido o ensino superior. As

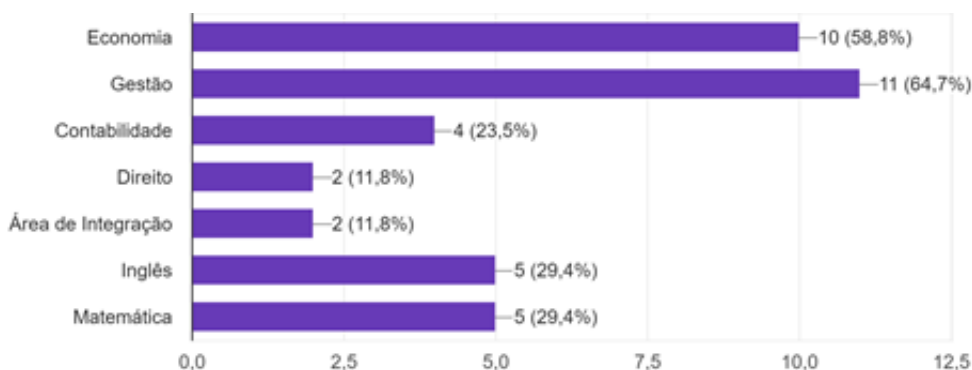
---

<sup>2</sup> Ver apêndice 5: “Questionário n.º 1 aos alunos – caracterização da turma” e respostas dadas.

profissões exercidas concentram-se na área administrativa (secretárias e empregados de escritório), um número considerável opera com máquinas e uma minoria exerce funções nas áreas financeira e contabilística.

A percentagem de retenções é bastante elevada (65%), isto é, dos onze alunos que reprovaram, sete reprovaram no ensino secundário e quatro no ensino básico, tendo quatro alunos reprovado duas vezes no ensino básico, três alunos com uma reprovação no ensino básico e outra no ensino secundário e um aluno com duas reprovações no ensino secundário, situação evidenciada pela maioria ter idade igual ou superior a dezassete anos. Dos que reprovaram no ensino secundário, a maioria (quatro alunos) vem da área das ciências socioeconómicas, dois alunos de línguas e humanidades e um aluno de ciências e tecnologias.

Em relação às disciplinas preferidas pelos alunos, e tendo a maioria selecionado mais do que uma, verifica-se que a maioria prefere gestão, seguindo-se economia, cinco alunos assinalaram o inglês e a matemática, quatro referem a contabilidade como preferida e apenas dois assinalaram direito e área de integração (Gráfico 2).



**Gráfico 2 - Disciplinas preferidas pelos alunos**

*Fonte: Questionário n.º 1 aos alunos – caracterização da turma*

Quando questionados do porquê da escolha desta escola, 41% refere ter sido por ter o curso pretendido, igual percentagem menciona que foi por indicação de amigos que frequentam a escola e 18% escolheram o IEDP porque não obtiveram vaga noutra escola mais perto da sua área de residência.

A maioria dos alunos (53%) escolheu um curso profissional pelo seu carácter prático, 23,5% considera ser mais adequado ao mercado de trabalho e igual



percentagem optou pela inscrição no curso apenas com o objetivo de concluir o ensino secundário. A grande maioria dos alunos (76%) está a frequentar o Curso Profissional de Técnico de Gestão, por esta área lhes suscitar interesse e ter boas perspetivas ao nível de saídas profissionais e 24% referiram pretender outro curso – dois alunos preferiam Desporto, um Massagem e outro Marketing.

Relativamente ao interesse pela disciplina de Economia, pretendeu-se aferir o gosto pela disciplina, as dificuldades sentidas e se corresponde às expetativas dos alunos. Da análise realizada, obtiveram-se os seguintes dados:

<b>Disciplina de Economia</b>								
Gosto pela disciplina			Dificuldades na disciplina			Corresponde às expetativas		
Sim	Não	Mais ou menos	Sim	Algumas	Não	Sim	Não	Mais ou menos
<b>15</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
<b>88%</b>	<b>0%</b>	<b>12%</b>	<b>24%</b>	<b>41%</b>	<b>35%</b>	<b>70%</b>	<b>6%</b>	<b>24%</b>

**Tabela 4 – Interesse dos alunos pela disciplina de Economia**

*Fonte: Questionário n.º 1 aos alunos – caracterização da turma*

Pela análise da tabela verifica-se que a maioria dos alunos gosta da disciplina de Economia, apesar de a maior parte sentir dificuldades – 24% sente dificuldades e 41% algumas dificuldades. No entanto, a maioria indicou que está a corresponder às suas expetativas, 24% referiu mais ou menos e apenas um aluno assinalou que não.

À questão “Prefere que as aulas de Economia sejam mais teóricas ou mais práticas?”, a maioria dos alunos (70%) identifica-se com aulas mais práticas, 24% com aulas teóricas e práticas e apenas um aluno se identifica com aulas mais teóricas.

Por fim, foram questionados quanto às expetativas futuras. A maioria dos alunos (59%) pretende prosseguir estudos quando concluir o 12.º ano, 35% ainda não sabe, um aluno referiu que pretende ir trabalhar e nenhum pretende trabalhar e estudar. Dos que desejam prosseguir estudos, a maioria (60%) pretende seguir Gestão, 30% indicou que ainda não sabe e um aluno quer seguir Contabilidade. O aluno que pretende ir trabalhar, referiu que quer ser Técnico de Gestão.

Constata-se que dos treze alunos que indicaram estar no curso que queriam, sete identificam-se com a área da gestão, um para ingressar no mercado de trabalho nesta área e os restantes para prosseguirem estudos.

Pela observação realizada e aulas lecionadas, constata-se que se trata-se de uma turma alegre, com alunos motivados, embora existam outros que, pela ausência de hábitos de estudo ou por serem muito “conversadores”, se dispersem facilmente, o que obriga a um reforço por parte dos professores para que as tarefas em sala de aula sejam concluídas pelos mesmos. Verifica-se também, que as competências de alguns alunos ao nível da participação, cooperação, sociabilidade, responsabilidade e autonomia têm que ser trabalhadas, tal como o saber científico, o raciocínio e resolução de problemas e o pensamento crítico.

Na turma existe uma aluna com défice de atenção e outra a querer, por vezes, tomar o papel do professor. Ambas estão sinalizadas e são acompanhadas pela Psicóloga da escola. Durante o período em que decorreu a prática de ensino supervisionada, verificou-se uma melhoria, quer numa quer noutra, refletida no seu desempenho nas aulas.

### **3.3. A PROFESSORA COOPERANTE<sup>3</sup>**

A docente, Dra. Lina Candeias, tem mais de 30 anos de experiência letiva, acumulada com o cargo de diretora pedagógica do IEDP e pertence ao quadro efetivo da Escola Secundária de Amora.

É formada em Contabilidade e Administração e possui um Mestrado em Gestão Escolar.

Embora seja a diretora pedagógica da escola, faz questão de continuar a lecionar, se possível, as disciplinas de Contabilidade, Cálculo Financeiro e Marketing.

Gosta mais do ensino profissional, dada a maior proximidade dos alunos/profissionais e dos desafios que estes por vezes acarretam.

Quanto à disciplina de Economia, considera que dadas as dificuldades em Português e Matemática, os alunos não conseguem interpretar gráficos, textos e dados, nem estruturar o pensamento, bases essenciais para a compreensão da realidade económica.

---

<sup>3</sup> Este subcapítulo foi realizado em cooperação com a colega Vera Prates.



### 3.4. O CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE GESTÃO<sup>4</sup>

O Ensino Profissional ao contrário do ensino regular, prepara os alunos a nível científico e técnico para o exercício de uma determinada profissão e permite ainda o prosseguimento de estudos, surgindo assim como uma alternativa à obtenção do ensino secundário.

O Ensino Profissional é uma tipologia de ensino indicada para os jovens que procuram cursos de carácter prático, direccionados para o mundo do trabalho, não excluindo a hipótese de prosseguimento de estudos. Tem como objetivos: (1) promover o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão; (2) privilegiar as ofertas formativas que correspondem às necessidades de trabalho locais e regionais; e (3) preparar para o acesso a formações pós-secundárias ou para o ensino superior (ANQEP).

A turma cooperante é uma turma do 10.º Ano do Curso Profissional de Técnico de Gestão, criado pela Portaria n.º 899/2005, de 26 de setembro alterada pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, integrado na área de educação e formação 345 – Gestão e Administração, de acordo com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, 2014).

Atendendo ao anexo n.º 2 da referida portaria, que define o perfil de desempenho do aluno à saída do curso, o Técnico de Gestão é qualificado para exercer competências na área da gestão das organizações privadas e públicas, tanto ao nível organizacional, como operacional e financeiro nos diversos departamentos, sendo capacitado para tomar decisões que vão ao encontro dos objetivos previamente definidos pela administração/direção. Pode desempenhar diversas atividades que vão desde a gestão da documentação ao apoio à administração/direção, processar salários, gerir *stocks*, classificar e contabilizar documentos, colaborar no planeamento da produção, entre outras.

As condições de acesso para a frequência deste curso são o 9.º ano de escolaridade ou habilitação literária equivalente (ANQEP). Após a sua conclusão, que inclui o aproveitamento em todos os módulos inerentes à formação, a aprovação na

---

<sup>4</sup> Este subcapítulo foi realizado em cooperação com a colega Vera Prates, à exceção de todo o conteúdo direccionado para a temática investigativa.

Prova de Aptidão Profissional (PAP) e a realização de 750 horas de Formação em Contexto de Trabalho (FCT) de acordo com o definido no Regulamento Interno do IEDP (IEDP, 2019/2022a), os alunos obtêm um certificado que confere o 12.º ano de escolaridade e a certificação profissional de nível IV (Portaria n.º 782/2009, de 23 de Julho).

O plano de estudos definido no anexo n.º 1 da Portaria n.º 899/2005, de 26 de setembro, alterada pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, que vem estabelecer um mínimo de 600 horas de FCT, compreende três componentes de formação distintas: i) a sociocultural; ii) a científica; e iii) a técnica, que engloba a FCT. Apresenta-se o plano de estudos adotado pelo IEDP, escola onde foi desenvolvida a prática de ensino supervisionada (Tabela 5).

<b>Componentes de Formação</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Total de Horas</b>
Sociocultural	Português	320
	Inglês	220
	Tecnologias de Informação e Comunicação	100
	Área de Integração	220
	Educação Física	140
	<b>Subtotal</b>	<b>1000</b>
Científica	Matemática	300
	Economia	200
	<b>Subtotal</b>	<b>500</b>
Técnica	Gestão	500
	Contabilidade e Fiscalidade	450
	Direito das Organizações	130
	Cálculo Financeiro e Estatística Aplicada	100
	Formação em Contexto de Trabalho	750
	<b>Subtotal</b>	<b>1930</b>
<b>Total de horas do curso</b>		<b>3430</b>

**Tabela 5 – Plano de Estudos do Curso Profissional de Técnico de Gestão**  
*Fonte: Portaria n.º 899/2005, de 26 de setembro alterada pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho*

As disciplinas dos cursos profissionais têm uma estrutura curricular organizada por módulos, permitindo uma maior flexibilidade e respeito pelos ritmos de aprendizagem de cada aluno. Os conteúdos modulares estão definidos de acordo com o contexto e as competências à saída profissional de cada curso e as atividades propostas respeitam a diversidade dos alunos (ANQEP).

Azevedo (2010, p. 2), considera que o “ensino profissional contribui para a motivação e realização pessoal de muitos jovens e qualifica-os numa dada área do saber técnico e profissional, ao mesmo tempo que se desenvolvem globalmente como pessoas. Assim sendo, os cursos devem conter alguma articulação com os mercados de trabalho”.

A análise da tabela 5 permite constatar que o curso tem uma forte componente prática, com maior peso nas disciplinas de Gestão e de Contabilidade. A FCT, que é realizada em empresas, também tem uma forte carga horária, para possibilitar aos alunos não só o contacto com o mercado de trabalho, como também a possibilidade de aplicarem e consolidarem os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso. Os futuros Técnicos de Gestão vão estagiar para empresas parceiras da escola, essencialmente nas áreas da contabilidade, recursos humanos e logística.

De acordo com Azevedo (1999), os cursos profissionais pela via de ligação ao contexto de trabalho, no qual os alunos são orientados para a aprendizagem de uma profissão, permitem uma preparação para profissões qualificadas. Essa preparação compreende a formação na escola e nas empresas.

Os alunos ao longo do curso desenvolvem competências ao nível dos saberes inerentes a cada disciplina, bem como ao nível do saber-fazer, que se traduz na aplicação dos saberes em situações concretas, a que se acrescenta a mais-valia que a FCT proporciona na consolidação dos mesmos, e ao nível do saber-ser, isto é, de relacionamento interpessoal, de iniciativa na resolução de problemas, gestão do tempo e organização do posto de trabalho, entre outras.

A conclusão do Curso Profissional de Técnico de Gestão, que culmina com a apresentação da PAP, na qual os alunos demonstram as competências desenvolvidas e os saberes adquiridos ao longo do curso, permite ingressar no mercado de trabalho ou o prosseguimento de estudos no ensino superior, em áreas como a Economia, a Gestão, a Contabilidade ou outras áreas afins.





### 3.5. A DISCIPLINA DE ECONOMIA<sup>5</sup>

A disciplina de Economia do Ensino Profissional é parte integrante da componente de formação científica do Curso Profissional de Técnico de Gestão, com uma carga horária de duzentas horas, que corresponde ao somatório dos oito módulos da disciplina, a lecionar ao longo do curso, cuja ordem respeita o grau de dificuldade crescente dos conteúdos a lecionar, partindo-se do estudo de realidades mais próximas dos alunos (realidades portuguesa e europeia) para realidades mais distantes (realidade mundial), de forma a permitir uma aprendizagem gradual.

Conforme referido acima, o elenco modular encontra-se estruturado como a seguir se apresenta:

Número	Designação	Duração de referência (horas)
1	A Economia e o Problema Económico	18
2	Agentes Económicos e Actividades Económicas	33
3	Mercados de Bens e Serviços e de Factores Produtivos	24
4	Moeda e Financiamento da Actividade Económica	24
5	O Estado e a Actividade Económica	24
6	A Interdependência das Economias Actuais	24
7	Crescimento, Desenvolvimento e Flutuações da Actividade Económica	27
8	A Economia Portuguesa na Actualidade	24

**Tabela 6 – Elenco modular da disciplina de Economia**

*Fonte: ME (2004/2005, p. 8)*

A disciplina de Economia, nos cursos profissionais, permite aos alunos a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e atitudes que lhes facilitam a aquisição de competências-base associadas às qualificações visadas pelos respetivos cursos, neste caso o Curso Profissional de Técnico de Gestão. O desenvolvimento das competências essenciais da Economia, é vital para a compreensão dos contextos de trabalho dos futuros Técnicos de Gestão e prática de uma cidadania ativa (ME, 2004/2005).

---

<sup>5</sup> Este subcapítulo foi realizado em cooperação com a colega Vera Prates, à exceção de todo o conteúdo direcionado para a temática investigativa.

As finalidades da disciplina vão ao encontro das competências a desenvolver e estão relacionadas com a aquisição de conceitos económicos e a sua aplicação em novos contextos, o uso da terminologia económica, assim como a promoção de competências sociais. Pretende-se formar cidadãos que revelem espírito crítico, respeito pela diferença, democracia e justiça social, de acordo com o PA (ME, 2004/2005).

Preconiza-se um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, com recurso a estratégias diversificadas, adequadas às diferentes necessidades e interesses específicos dos alunos, bem como às qualificações associadas às saídas profissionais do Técnico de Gestão. O aluno, ao estar envolvido na sua aprendizagem toma consciência do seu percurso escolar e valoriza o que aprende e como aprende (ME, 2004/2005).

As orientações metodológicas são centradas na resolução de problemas, sendo o trabalho de projeto uma prática a adotar, uma vez que potencia aprendizagens significativas, pois obriga a um trabalho cooperativo entre pares com a supervisão/orientação do(s) professor(es) e à busca de respostas às questões/problemas de partida. É ainda recomendado no programa da disciplina a criação do portefólio como complemento ao típico instrumento de avaliação, de que é exemplo, o teste sumativo (ME, 2004/2005).

A avaliação assume um carácter sistemático e formativo, incidindo quer sobre os produtos quer sobre os processos, atitudes e comportamentos. A avaliação formativa permite regular as aprendizagens, recorrendo a diversos instrumentos de avaliação, e redefinir as estratégias a aplicar para promover a sua progressão e a superação das dificuldades detetadas (ME, 2004/2005).

A avaliação sumativa não é descurada, ocorre no final de cada módulo e tem como objetivo refletir o grau de consecução das aprendizagens realizadas (ME, 2004/2005).

Pelo exposto, a questão de investigação “Como é que a aprendizagem cooperativa pode potenciar as aprendizagens e as competências dos alunos?” vai ao encontro das orientações metodológicas definidas para a disciplina de Economia.

No IEDP, escola cooperante, o elenco modular da disciplina de Economia está distribuído do seguinte modo:

Ano	N.º do Módulo	Designação Modular	Carga Horária
10.º	1/2	A Economia e o Problema Económico/ Agentes Económicos e Atividades Económicas	51
	3	Mercados de Bens e Serviços e de Fatores Produtivos	24
	4	Moeda e Financiamento da Atividade Económica	24
11.º	5	O Estado e a Atividade Económica	24
	6	A Interdependência das Economias Atuais	24
	7/8	Crescimento, Desenvolvimento e Flutuações da Atividade Económica/A Economia Portuguesa na Atualidade	51

**Tabela 7 – Elenco modular da disciplina de Economia no IEDP**

*Fonte: IEDP (2019/2021, pp. 5-22)*

A escola cooperante optou por agrupar os dois primeiros módulos em macromódulo, por se tratar de conceitos introdutórios à disciplina que se relacionam. Os módulos sete e oito também são lecionados em macromódulo, por se considerar que os conceitos de crescimento económico e de desenvolvimento económico associados aos respetivos indicadores, fatores e características de crescimento (conteúdos do módulo sete), são aplicados no trabalho final, a realizar no módulo oito, e permitindo aos alunos uma aprendizagem mais significativa, ao serem aplicados também na análise da economia portuguesa na atualidade.



## **4. PRÁTICA PEDAGÓGICA**

### **4.1. IDENTIFICAÇÃO E OBJETIVOS DA UNIDADE DIDÁTICA**

A prática de ensino supervisionada ocorreu em duas fases. A primeira fase no âmbito da unidade curricular de IPP III, que decorreu entre outubro e novembro de 2019, e a segunda fase no âmbito da unidade curricular de IPPV, que decorreu entre janeiro e março de 2020, ambas na disciplina de Economia do 10.º ano do ensino profissional. A primeira fase incidiu nos temas “Valor da produção nacional” e a “Avaliação da eficácia da produção”, partes integrantes do macromódulo 1/2 - A economia e o problema económico/Agentes económicos e atividades económicas. A segunda fase incidiu sobre os submódulos “3.1 – Mercado”, “3.2 – Estruturas dos mercados de bens e serviços” e “3.3 – Funcionamento do mercado de concorrência perfeita” do “módulo 3 – Mercados de bens e serviços e de fatores produtivos”.

Serão apresentados os objetivos dos submódulos lecionados na segunda fase da prática de ensino sobre os quais incidiu a componente investigativa.

Em termos de objetivos gerais, pretende-se que os alunos compreendam o mecanismo do mercado, conheçam as características fundamentais da procura e da oferta e o funcionamento do mercado de concorrência perfeita.

O programa da disciplina faz referência aos objetivos específicos a alcançar em cada submódulo, como a seguir se apresenta (ME, 2004/2005, pp. 24-25):

O submódulo “3.1 – Mercado” visa os seguintes objetivos de aprendizagem:

- ✓ Relacionar a evolução do conceito de mercado com o desenvolvimento das novas tecnologias;
- ✓ Referir a existência de vários mercados;
- ✓ Apresentar as componentes do mercado (procura, oferta e preço).

No submódulo “3.2 – Estruturas dos mercados de bens e serviços” pretende-se que os alunos:

- ✓ Caracterizem as diferentes estruturas do mercado.

Por fim o submódulo “3.3. Funcionamento do mercado de concorrência perfeita” visa os seguintes objetivos de aprendizagem:

- ✓ Definir procura;
- ✓ Caracterizar a curva da procura;
- ✓ Reconhecer os diferentes graus de elasticidade procura-preço;
- ✓ Indicar os principais fatores que influenciam a procura;
- ✓ Enunciar a Lei da procura;
- ✓ Distinguir deslocações ao longo da curva da procura de deslocações da curva da procura;
- ✓ Representar graficamente a curva da procura;
- ✓ Definir oferta;
- ✓ Caracterizar a curva da oferta;
- ✓ Indicar os principais fatores que influenciam a oferta;
- ✓ Enunciar a Lei da oferta;
- ✓ Distinguir deslocações ao longo da curva da oferta de deslocações da curva da oferta;
- ✓ Representar graficamente a curva da oferta;
- ✓ Indicar os pressupostos teóricos do modelo de concorrência perfeita;
- ✓ Constatar a inexistência desses pressupostos nas economias reais;
- ✓ Representar graficamente as curvas da oferta e da procura;
- ✓ Explicar o significado do ponto de equilíbrio;
- ✓ Identificar situações de excesso de procura e de excesso de oferta.

Em relação às competências gerais, pretende-se que o aluno use os conceitos económicos para compreender a realidade económica que o rodeia e os aplique em novos contextos, utilize corretamente a terminologia económica, elabore sínteses, interprete quadros e gráficos, desenvolva o pensamento crítico, seja tolerante e coopere, apresente e fundamente a sua opinião respeitando a dos outros, seja autónomo e responsável na realização das tarefas e demonstre práticas de trabalho individual e em grupo (ME, 2004/2005).

No que diz respeito às competências específicas, pretende-se que o aluno use os conceitos económicos para compreender e descodificar o funcionamento do

mercado de concorrência perfeita e analise o seu funcionamento atendendo ao impacto da tecnologia, do preço, entre outros (ME, 2004/2005).

Relativamente aos objetivos de aprendizagem e competências acima mencionados, será implementada a aprendizagem cooperativa, estratégia associada à problemática definida, como estratégia principal, não negligenciando a utilização de estratégias complementares quando necessário, por forma a promover as aprendizagens e as competências dos alunos. Atendendo às finalidades da aprendizagem cooperativa e à sua natureza construtivista, espera-se que os alunos desenvolvam as competências definidas na planificação de curto prazo (Apêndice 3), colmatando assim a falta de participação de alguns alunos e a distração recorrente de outros, bem como as dificuldades de aprendizagem.

#### **4.2. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO**

A prática de ensino supervisionada totalizou vinte e seis tempos letivos de 45 minutos, dos quais seis ocorreram no âmbito da unidade curricular de IPP III e vinte no âmbito da unidade curricular de IPP IV.

Nas seis aulas lecionadas em IPP III que incidiram nos temas “Valor da produção nacional” e “Avaliação da eficácia da produção”, como referido no subcapítulo anterior, foram utilizados os métodos expositivo, interrogativo e ativo, dando-se maior ênfase ao método ativo, por ser mais eficaz na realização das aprendizagens pelos alunos, de acordo com o paradigma construtivista (Arends, 2008).

A aprendizagem cooperativa foi introduzida na realização das tarefas pedidas aos alunos – preenchimento do guião de visionamento do vídeo, inicialmente individual, depois a pares e por fim a discussão em grupo/turma e na resolução de exercícios e fichas a pares e em grupo. De acordo com a informação transmitida pela professora cooperante, procurei formar grupos heterogéneos, colocando um aluno com mais dificuldades a trabalhar com outro com menos dificuldades e alunos que se identificam com a teoria com os que preferem a resolução de exercícios, para promover o espírito de entreajuda, respeito e partilha.

Será dado ênfase, no presente relatório, às vinte aulas lecionadas em IPP IV, que incidiram nos submódulos “3.1 – Mercado”, “3.2 – Estruturas dos mercados de bens e serviços” e “3.3 – Funcionamento do mercado de concorrência perfeita” do “módulo 3 – Mercados de bens e serviços e de fatores produtivos”, como referido no subcapítulo anterior, por terem contribuído para dar resposta à questão investigativa: “Como é que a aprendizagem cooperativa pode potenciar as aprendizagens e as competências dos alunos?”.

De acordo com Roldão (2009) ensinar é sinónimo de conceber uma ação com o intuito de promover uma aprendizagem. A autora refere que “a ação de ensinar é pois em si mesma uma ação estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro.” (Roldão, 2009, p.56). Neste sentido, a definição das aprendizagens que se deseja que os alunos realizem é prévia à planificação das aulas a lecionar.

Na prática de ensino realizada definiu-se como aprendizagens a realizar pelos alunos, as preconizadas no programa da disciplina (ver objetivos de aprendizagem apresentados no subcapítulo anterior), bem como um conjunto de competências a desenvolver, ao nível da participação, cooperação, sociabilidade, responsabilidade, autonomia, raciocínio e resolução de problemas e pensamento crítico (ver Apêndice 4 – Grelha de registo da observação dos alunos e Grelha de registo da observação dos alunos para as atividades 1 a 6), consideradas essenciais para uma participação cívica, ativa, consciente e responsável dos alunos na sociedade (ME, 2017).

Para a concretização das aprendizagens definidas foram adotadas várias estratégias, em ambiente de aprendizagem cooperativa, atendendo à especificidade dos conteúdos a apreender, de acordo com as recomendações do programa da disciplina e o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Uma estratégia de ensino é a “conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (Roldão, 2009, p.57). Curado (2017) considera que essas ações englobam a planificação, o desenvolvimento dos recursos didáticos e a regulação e avaliação das aprendizagens. Também defende que “cada situação de aprendizagem é singular, logo, a seleção dos recursos deve ser original e obedecer a situações específicas e particulares” (Curado, 2017, p. 45). Neste sentido, para as vinte aulas



lecionadas procurou-se definir estratégias distintas que permitissem atingir os objetivos específicos de aprendizagem para os conteúdos a serem trabalhados pelos alunos em cada aula, atendendo à implementação da aprendizagem cooperativa.

A sequência didática aplicada aproxima-se da estratégia de construção e reconstrução de conhecimento definida por Rodríguez (2013) baseada no construtivismo, promove o processo de construção de conhecimento, em que o aluno tem um papel ativo no processo de aprendizagem e o professor o papel de orientador. Também tive o cuidado de selecionar atividades que se aproximassem da realidade dos alunos, atendendo a que “a melhor maneira de criar interesse por uma disciplina é mostrar que vale a pena conhecê-la, que terá utilidade para lá da situação de aprendizagem (Bruner, 1977, p. 49).

As aulas iniciavam com o registo do sumário e apresentação dos objetivos de aprendizagem, para que os alunos tivessem conhecimento das aprendizagens a realizar. De seguida era comunicada e explicada a tarefa a realizar e após a conclusão da mesma os alunos comunicavam os resultados obtidos à turma. A aula continuava com a professora a fazer um reforço dos conteúdos trabalhados pelos alunos, apelando também à sua participação, mediante as dificuldades detetadas na resolução das tarefas. Para além das atividades realizadas aplicando os métodos a seguir mencionados, no final de cada aula era pedido aos alunos que fizessem a respetiva síntese, com o objetivo de constatar se os conteúdos trabalhados foram apreendidos e, no início da aula seguinte também lhes era pedido para fazerem o resumo dos assuntos tratados na aula anterior, com o objetivo de verificar se se recordavam dos temas tratados e detetar eventuais dúvidas ainda não manifestadas.

Da diversidade de métodos de aprendizagem cooperativa existentes, aplicou-se o “Pensar – Formar Pares – Partilhar” e a “Discussão em rotação”, por se julgarem os mais adequados aos objetivos específicos a atingir.

O “Pensar – Formar Pares – Partilhar”, cujos objetivos visam proporcionar a partilha de informação permitindo reforçar e aprofundar a aprendizagem, discutir ideias, promover a criatividade, o pensamento crítico e a autoestima, na realização de uma atividade comum a todos os elementos da turma (Lopes & Silva, 2009), foi aplicado no visionamento de um vídeo introdutório ao conceito e evolução do mercado, na resolução de exercícios quer do manual, quer interativos e na atividade

do ponto de equilíbrio/ desequilíbrio do mercado. Para aplicar este método, a cada aluno é atribuído um número, após se dar o tempo necessário para os alunos pensarem na resposta à questão/problema colocado, o professor pede aos alunos para formarem pares, usando os números que lhe foram atribuídos. Por exemplo, pede ao aluno x para formar par com o aluno y. De seguida, os alunos discutem/resolvem a questão/problema com os colegas e, por fim as ideias são partilhadas com a turma (Lopes & Silva, 2009).

A “Discussão em rotação”, cujos objetivos visam proporcionar igual participação a todos os elementos do grupo, desenvolver competências ao nível da comunicação e aprender a desempenhar diferentes papéis na realização de uma atividade diferente por cada grupo (Lopes & Silva, 2009), foi aplicada na atividade de síntese das estruturas de mercado, na escolha de um bem e representação gráfica das decisões de compra /venda e nas atividades n.º 1 a n.º 6. Para aplicar este método, formam-se grupos heterogéneos de 4 elementos, tendo cada aluno um papel diferente a desempenhar (comunicador, questionador, secretário e cronometrista). O professor explica a tarefa a desempenhar em cada papel atribuído e informa que os alunos têm que trocar de papéis até que todos desempenhem os diferentes papéis (Lopes & Silva, 2009).

No que concerne à avaliação, ficou acordado com a professora cooperante que esta se iria aplicar às atividades desenvolvidas na prática de ensino supervisionada, incluindo à ficha de avaliação sumativa, que considerou ser mais correto ser eu a criar e aplicar, uma vez que trabalhei os conteúdos com os alunos. Os critérios de avaliação em vigor na escola para os cursos profissionais, contemplam no domínio dos conhecimentos uma ponderação de 80% para a classificação final do módulo e no domínio das competências sociais uma ponderação de 20% (IEDP, 2019/2020).

Neste sentido, foram utilizados os seguintes instrumentos de avaliação com as ponderações apresentadas: i) grelha de registo da observação dos alunos (10%), ii) grelha de registo da observação dos alunos para as atividades 1 a 6 (10%), iii) grelha de avaliação das atividades 1 a 6, iv) as diversas atividades realizadas (30%), v) a ficha de avaliação sumativa (35%), vi) portfólio (10%) e vii) a ficha de autoavaliação dos alunos (5%). A autoavaliação dos alunos contribui para a sua avaliação, com o objetivo de terem um papel ativo e responsável no processo de ensino-aprendizagem, ao

regularem as suas aprendizagens (Arends, 2008; ME, 2004/2005; Pinto & Santos, 2006).

Por se considerar que a avaliação “deve acontecer em integração com o ato pedagógico” (Pinto & Santos, 2006, p. 39) privilegiou-se a avaliação formativa no decorrer da prática letiva, com o intuito de os alunos compreenderem os erros cometidos e se consciencializarem das suas dificuldades por forma a superá-las.

Apresentou-se neste subcapítulo a estratégia ou “conceção global” (Roldão, 2009) seguida no decorrer da prática letiva, para a qual foram elaboradas diversas atividades a realizar em cada aula, de acordo com a planificação definida.

#### **4.3. PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO**

A planificação é essencial à prática letiva, na medida em que constitui o elo de ligação entre o programa de determinada disciplina e os alunos, isto é, entre os conteúdos que o professor tem de lecionar e a aprendizagem em contexto de sala de aula (Lusignan & Goupil, 1993).

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1989), o elo de ligação entre o ensino e a aprendizagem em contexto de sala de aula envolve três tipos de planificação:

- ✓ A planificação a longo prazo que engloba os três períodos letivos, para os quais é necessário contabilizar os respetivos tempos letivos, por forma a distribuir os diversos conteúdos programáticos a lecionar, os momentos destinados à avaliação e ao desenvolvimento de outras atividades.
- ✓ A planificação a médio prazo, mais detalhada que a anterior, que corresponde à planificação das várias unidades da disciplina e diz respeito a um determinado número de aulas, de acordo com o que foi definido na planificação de longo prazo para cada unidade. Inclui os objetivos a atingir, as estratégias e atividades a implementar, os recursos a utilizar e as formas de avaliação.
- ✓ A planificação a curto prazo que diz respeito à planificação de uma aula, também designada por plano de aula, na qual são distribuídos os conteúdos, os objetivos, as atividades de aprendizagem e os momentos de

avaliação pelos vários tempos letivos, de acordo com o que foi definido na planificação de médio prazo para cada unidade.

Neste contexto, apresenta-se a planificação de longo prazo da disciplina de Economia para o 10.º ano (ver Apêndice 1), para a qual são apresentados os conteúdos, as competências do domínio cognitivo e das atitudes, os métodos e estratégias e a avaliação.

Para Arends (2008), a planificação a médio prazo corresponde a uma planificação por unidades, que engloba a lecionação de várias aulas no decorrer de vários dias, semanas ou meses. De acordo com Zabalza (1992, p. 48), a planificação didática é “uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e de, alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo”.

A planificação a médio prazo foi elaborada para a totalidade dos submódulos do módulo “3 – Mercados de Bens e Serviços e de Fatores Produtivos”, dado tratar-se de uma disciplina do ensino profissional, que se encontra elencada por módulos, como referido no subcapítulo 3.5. “Caracterização da disciplina” (Apêndice 2), embora a prática de ensino implementada incidisse apenas nos três primeiros. Para além da descrição dos conteúdos, descrevem-se as competências a desenvolver e os objetivos a atingir, os métodos e estratégias a aplicar e os respetivos recursos, a calendarização total e por submódulo, o tipo de avaliação e respetivos instrumentos.

Arends (2008), refere que a planificação de curto prazo deve incluir o sumário, os conteúdos a lecionar, os objetivos a atingir, as estratégias a seguir, os recursos a utilizar, as atividades a propor, a definição do tempo para a realização das mesmas e os momentos de reflexão e de avaliação.

A planificação a curto prazo foi elaborada para os submódulos “3.1 – Mercado”, “3.2 – Estruturas dos mercados de bens e serviços” e “3.3 – Funcionamento do mercado de concorrência perfeita”, que correspondem à prática letiva concretizada (Apêndice 3). São descritos os conteúdos bem como os objetivos e competências específicos para cada conteúdo, as atividades a implementar em cada conteúdo e respetiva duração, os métodos e estratégias a adotar, os recursos necessários, o tipo de avaliação e respetivos instrumentos. A justificação das atividades implementadas, dos

métodos e estratégias utilizados e avaliação realizada, será explicada no subcapítulo relativo à reflexão sobre a prática letiva.

A planificação da prática letiva estava inicialmente definida para o submódulo “3.3 – Funcionamento do mercado de concorrência perfeita”, a que correspondem dezasseis tempos letivos de 45 minutos, mas dado que a professora cooperante não pôde lecionar os submódulos 3.1 e 3.2 e me pediu para os lecionar, estes foram então acrescentados à planificação anterior, tendo sido lecionados mais quatro tempos letivos de 45 minutos cada, perfazendo um total de vinte tempos letivos.

Após a aprovação da planificação de longo e médio prazos pela professora cooperante, foi concebido o *Cenário de Aprendizagem* para a totalidade das aulas a lecionar, que complementa a planificação anteriormente referida de uma forma mais dinâmica.

Os planos de aula (Apêndice 3) foram definidos após a conceção do Cenário de Aprendizagem no decorrer da prática letiva, por forma a permitir uma planificação mais ajustada às necessidades dos alunos.

O modelo de cenário de aprendizagem comparativamente com a planificação de médio prazo, é um modelo dinâmico dado o carácter dos cenários, que demonstram as intervenções estratégicas a realizar, através da elaboração de uma narrativa.

O cenário de aprendizagem é uma situação hipotética de ensino-aprendizagem (puramente imaginada ou com substrato real, amplamente mutável) composta por um conjunto de elementos. Descreve o contexto em que a aprendizagem tem lugar, o ambiente em que a mesma se desenrola e que é condicionado por fatores relacionados com a área/domínio de conhecimento, os papéis desempenhados pelos diferentes agentes ou atores (e pelos seus objetivos), organizados por sequências de eventos, que formam uma estrutura coordenada para uma determinada tipologia de atividades (Matos, 2014).

O cenário de aprendizagem é caracterizado por um contexto, um ponto de partida a partir do qual se descreve o enredo, os atores que nele participam, bem como as suas finalidades e objetivos e os recursos a utilizar. Assim sendo, torna-se pertinente o desenho organizacional do ambiente; descrever os papéis e os atores; descrever o

enredo, as estratégias de trabalho, as atuações e as propostas; refletir e regular (Matos, 2014).

Também deve seguir determinados princípios: ser construído com base no design participativo, isto é, deve ser criado por quem o vai utilizar, basear-se no contexto e nas necessidades dos seus utilizadores, decorrer de um processo dinâmico de experimentação e reflexão, ajudar a aprender e a pensar, incluir sugestões que complementem o uso das TIC e proporcionar novos desafios e permitir a consolidação de outros (Matos, 2014).

De seguida, apresenta-se o Cenário de Aprendizagem desenvolvido para a prática letiva supervisionada (ver Figura 2).

### Cenário de Aprendizagem

#### **Tendência(s) Relevante(s)**

Necessidade de promover uma aprendizagem da disciplina de Economia significativa e interligada com a realidade económico-social.

Necessidade de promover o desenvolvimento de competências preconizadas no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, essencialmente ao nível da participação, cooperação, sociabilidade, responsabilidade, autonomia, saber científico, raciocínio e resolução de problemas e pensamento crítico, em ambiente de aprendizagem cooperativa.

#### **Breve descrição**

**Disciplina:** Economia – 10.º Ano

**Módulo:** 3 – Mercados de Bens e Serviços e de Fatores Produtivos | Submódulos 3.1 – Mercado, 3.2 – Estruturas dos Mercados de Bens e Serviços e 3.3 – Funcionamento do Mercado de Concorrência Perfeita.

A disciplina de Economia é parte integrante da Componente de Formação Científica do Curso Profissional de Técnico de Gestão. Apresenta como finalidades a aprendizagem de conceitos económicos e a sua articulação com a realidade social, o desenvolvimento de competências e atitudes.

Em relação aos conhecimentos, pretende-se que os alunos relacionem a evolução do conceito económico de mercado com o desenvolvimento das novas tecnologias, bem como reconheçam a existência de vários tipos de mercado. Identifiquem as componentes do mercado e caracterizem as diferentes estruturas de mercado. Reconheçam o comportamento da oferta e da procura e que o ponto de equilíbrio, resultante da interação entre as curvas da oferta e da procura, reflete as variações que ocorrem nas mesmas em função do preço e de outros fatores influenciadores. Reconheçam também que as economias reais não funcionam em situação de concorrência perfeita, pelo que este equilíbrio só se verifica nessa situação (ME, 2004/2005).

Serão trabalhadas as seguintes competências: compreensão oral e escrita; aquisição de conceitos e instrumentos que permitam compreender a atividade económica; desenvolver o espírito crítico e de abertura a diferentes perspetivas de análise da realidade económica; “aprender a aprender”; interpretar a informação dada; desenvolver a capacidade de raciocínio e de resolução de problemas; adquirir instrumentos para compreender a dimensão económica da realidade social, decodificando a terminologia económica; estimular a participação dos alunos nas questões económicas, a argumentação e a capacidade crítica (República Portuguesa - Educação, 2018, p. 3 e 4).

Ao nível das atitudes, serão estimuladas as seguintes: assiduidade e pontualidade; desenvolver hábitos e métodos de estudo; desenvolver o espírito de tolerância, de respeito pela diferença e de cooperação; dedicação; comportamento; consciência das dificuldades; enfrentar os obstáculos; desenvolver o espírito crítico e de abertura à inovação e desenvolver a capacidade de intervir de forma construtiva (ME, 2004/2005).

Pretende-se que os alunos reconheçam a terminologia económica na realidade económico-social que os circunda e desenvolvam competências de sociabilidade, cooperação, responsabilidade e autonomia, com o objetivo de analisarem com sentido crítico a economia nacional e internacional e compreenderem o contexto de trabalho, como futuros Técnicos de Gestão.

## Objetivos de Aprendizagem

Neste cenário pretende-se que os alunos sejam capazes de:

- Relacionar a evolução do conceito de mercado com o desenvolvimento das novas tecnologias;
- Referir a existência de vários mercados;
- Apresentar as componentes do mercado (procura, oferta e preço);
- Caracterizar as diferentes estruturas do mercado;
- Definir procura;
- Caracterizar a curva da procura;
- Reconhecer os diferentes graus de elasticidade procura-preço;
- Indicar os principais fatores que influenciam a procura;
- Enunciar a Lei da procura;
- Distinguir deslocações ao longo da curva da procura de deslocações da curva da procura;
- Representar graficamente a curva da procura;
- Definir oferta;
- Caracterizar a curva da oferta;
- Indicar os principais fatores que influenciam a oferta;
- Enunciar a Lei da oferta;
- Distinguir deslocações ao longo da curva da oferta de deslocações da curva da oferta;
- Representar graficamente a curva da oferta;
- Indicar os pressupostos teóricos do modelo de concorrência perfeita;
- Constatar a inexistência desses pressupostos nas economias reais;
- Representar graficamente as curvas da oferta e da procura;
- Explicar o significado do ponto de equilíbrio;
- Identificar situações de excesso de procura e de excesso de oferta. (ME, 2004/2005, pp. 24-25).

Pretende-se potenciar aprendizagens significativas e promover as competências e atitudes anteriormente mencionadas. Neste sentido, recorrer-se-á a metodologias ativas, inseridas num ambiente de aprendizagem cooperativa, no qual o aluno tem um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem.



## **Papel dos Alunos**

Os alunos, ao longo das aulas do presente cenário de aprendizagem, realizarão as seguintes atividades:

- Análise de textos e realização de sínteses, relativas aos conteúdos da aula, propostas pelo professor;
- Pesquisas, que complementem os conteúdos da aula, com o auxílio do computador/telemóvel;
- Atividades, em pares/grupo, de forma a desenvolverem as competências de seleção de informação, cooperação, espírito crítico e trabalho de grupo;
- Resolução e correção de exercícios propostos pelo professor (manual da disciplina e/ou outros se necessário);
- Resolução de fichas formativas propostas pelo professor;
- Resolução de testes interativos referentes aos conteúdos do módulo (plataforma da Leya);
- Resolução da Ficha de Avaliação Sumativa.

## **Papel do Professor**

O professor deverá:

- Explicar aos alunos os critérios e instrumentos de avaliação;
- Comunicar os conteúdos e os objetivos de aprendizagem no início das aulas e, certificar-se no final das mesmas que os alunos apreenderam o previsto;
- Seguir as planificações;
- Construir materiais e instrumentos pedagógicos;
- Planear, organizar e dar *feedback* das atividades e fichas formativas (a pares/grupo) realizadas pelos alunos;
- Selecionar vídeos, e outra informação pertinente e apresentá-los à turma;
- Dar *feedback* aos alunos sobre a qualidade do trabalho desenvolvido e, quando necessário, referir os aspetos a melhorar; bem como do desenvolvimento das suas competências e atitudes;
- Acompanhar o processo ensino-aprendizagem de forma individual e ajustada ao tempo necessário de aprendizagem de cada aluno.

Que tipo de competências irão estas atividades promover em mim enquanto docente?

- Competências digitais;
- Capacidade de análise crítica;
- Responsabilidade;
- Capacidade de comunicação;
- Resiliência.

### **Ferramentas e Recursos**

Os principais recursos e ferramentas necessários são:

- Planificação das aulas e atividades previstas;
- Programa da disciplina de Economia, dos Cursos Profissionais de nível secundário;
- Computador portátil e videoprojetor;
- Rede Wi-Fi;
- Computadores/telemóveis (cada aluno deve ter acesso ao computador/telemóvel na sala de aula);
- *PowerPoint* com os resumos dos conteúdos a lecionar;
- Caderno diário e demais materiais do aluno;
- Manual adotado na disciplina;
- Plataforma digital da Leya;
- Guião de Visualização do vídeo;
- Atividades Formativas;
- Grelha de observação das competências e atitudes;
- Grelha de avaliação das atividades;
- Ficha de Avaliação Sumativa;
- Matriz da Ficha de Avaliação Sumativa;
- Critérios de Correção e Soluções da Ficha de Avaliação Sumativa;
- Fichas de autoavaliação dos alunos.

## **Pessoas e lugares**

Os intervenientes neste cenário são o professor e os alunos.

A professora cooperante, no sentido em que permitiu que o projeto fosse aplicado e desenvolvido na sua turma e mostrou disponibilidade para o apoio necessário.

O professor terá um papel de reforço na aquisição de conhecimentos pelos alunos, no decorrer de cada aula, bem como de auxílio e coordenação, na realização das tarefas pretendidas, estando sempre disponível para ajudar os alunos, aquando de alguma dificuldade verificada.

Os alunos terão um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, ao realizarem as atividades solicitadas, com o objetivo de promover a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências e atitudes anteriormente referidos.

As aulas decorrerão em contexto de sala de aula tradicional e, quando necessário, nos laboratórios de informática.

## **Tempos**

O cenário de aprendizagem decorrerá ao longo de 20 aulas de 45 minutos cada.

Estão previstas 15 aulas de partilha e aquisição de conteúdos, com a respetiva realização de atividades, resolução de exercícios do manual e de testes interativos, com carácter formativo. Uma aula para a realização de exercícios, que têm por objetivo rever os conteúdos do submódulo 3.3 e preparar os alunos para a Ficha de Avaliação Sumativa. Duas aulas, nas quais os alunos realizarão a Ficha de Avaliação Sumativa, uma aula para a realização da correção da mesma e na última será aplicado o questionário.

No entanto, ao longo da prática letiva, se necessário, poderá haver um ajustamento do planeado, a acordar com a professora cooperante.

## **Avaliação**

A avaliação terá um carácter diagnóstico, formativo e sumativo.

A avaliação diagnóstica será realizada quando o professor questionar os alunos, com o intuito de verificar se possuem algum conhecimento acerca dos conteúdos a transmitir e transmitidos.

A avaliação formativa será realizada no decorrer das aulas, com base na realização de atividades, exercícios e testes interativos. Incidirá sobre os conhecimentos, competências e atitudes anteriormente referidos.

A avaliação sumativa será realizada através da Ficha de Avaliação Sumativa, observação das competências e atitudes, atividades realizadas e autoavaliação dos alunos.

## **Narrativa do Cenário de Aprendizagem**

O cenário foi concebido para, em ambiente de aprendizagem cooperativa, promover as aprendizagens e desenvolver as competências dos alunos, ao longo de 20 aulas de 45 minutos.

Aplicando a aprendizagem cooperativa, tem-se por objetivo que os alunos apreendam os conteúdos programáticos da disciplina de Economia, relativos ao Mercado, às Estruturas dos Mercados de Bens e Serviços e ao Funcionamento do Mercado de Concorrência Perfeita, através da realização de atividades, desenvolvendo em simultâneo as suas competências ao nível da participação, da cooperação, da sociabilidade, da responsabilidade, da autonomia, do saber científico, do raciocínio e resolução de problemas e do pensamento crítico.

Com as atividades realizadas ao longo do cenário delineado, pretende-se também que os alunos mobilizem os conceitos económicos adquiridos para situações da vida real, que sejam cidadãos ativos, autónomos, cooperantes, com espírito crítico e que respeitem a diferença.

O presente cenário será iniciado com o visionamento de um vídeo, com o objetivo de introduzir o conceito de mercado e elucidar para a sua evolução, para o qual será entregue previamente, aos alunos, um guião de exploração do mesmo. Esta atividade

será realizada primeiro individualmente, depois a pares e por fim discussão em grupo/turma.

No que concerne ao tema “Estruturas dos Mercados de Bens e Serviços”, o objetivo é que os alunos, em grupo, analisem e caracterizem, ainda que sumariamente, as estruturas dos mercados quanto ao número de produtores, ao controle sobre o preço, aos bens produzidos e à concorrência, para posteriormente apresentarem à turma.

Para o tema “Funcionamento do Mercado de Concorrência Perfeita”, relativamente à procura/lei da procura e à oferta/lei da oferta o objetivo é que os alunos, em grupo, escolham um bem e definam as quantidades a comprar/vender para cada nível de preços e, a partir daí analisem o comportamento da procura/oferta enunciando a lei da procura/lei da oferta. No que diz respeito aos deslocamentos ao longo das curvas e das curvas da procura/oferta, serão realizadas três atividades diferentes para cada, sendo dada uma atividade a cada grupo, com o objetivo de os alunos representarem graficamente a situação apresentada e identificarem o tipo de deslocamento ocorrido e respetivo(s) fator(es) associado(s). Por fim, para o estudo do equilíbrio do mercado será proposta uma atividade, individual/a pares, com o objetivo de interrogar os alunos acerca das quantidades que os vendedores conseguem vender aos consumidores (ponto de equilíbrio do mercado) e do porquê de não conseguirem vender as quantidades desejadas para cada nível de preços (excesso de oferta /procura). Os pares formarão grupos e a atividade proposta será posteriormente apresentada à turma por cada grupo.

Para além das atividades propostas para cada tema acima referido, serão realizados exercícios do manual, Testes Interativos e criados exercícios quando se justifique. Será proposto aos alunos para trabalharem, numa primeira fase, individualmente e depois a pares.

Realizar-se-á uma aula de preparação para a Ficha de Avaliação Sumativa, cujo objetivo será o esclarecimento de dúvidas pelos alunos e a realização de exercícios de preparação. Após a realização da Ficha de Avaliação Sumativa haverá uma aula para a realização da respetiva correção e outra aula para a autoavaliação das aprendizagens realizadas e competências desenvolvidas, através da aplicação de um questionário, como forma de os alunos autorregularem as suas aprendizagens e serem responsáveis pelo processo de avaliação.

## **Figura 2 – Cenário de Aprendizagem**

*Fonte: Autoria própria*



#### **4.4. A PRÁTICA LETIVA E RESPECTIVA REFLEXÃO**

No presente subcapítulo descreve-se a PES concretizada na turma do 10.º ano do curso profissional de técnico de gestão e as principais reflexões da mesma.

As aulas observadas e lecionadas em IPP III permitiram verificar que alguns alunos da turma cooperante são pouco participativos e outros distraem-se facilmente e apresentam dificuldades de aprendizagem. Pelas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem, referidas na literatura relativa à aprendizagem cooperativa, a mesma foi implementada nesta turma, com o objetivo de dar resposta às dificuldades com que me deparei. No sentido de conhecer a turma mais a fundo e adotar as estratégias mais adequadas, nesta fase, foi aplicado o Questionário n.º 1 aos alunos – Caracterização da turma (ver Apêndice 5), sendo a análise do mesmo apresentada no subcapítulo 3.2. “A turma cooperante”.

Em IPP IV foram lecionados vinte tempos letivos, em vez dos dezasseis inicialmente previstos, pelo motivo explicado no subcapítulo relativo à planificação da intervenção. Perante esta situação, não houve oportunidade de observar as aulas lecionadas pela professora cooperante em IPP IV, tendo sido realizadas observações apenas em IPP III.

Dado que foram lecionadas vinte aulas e para não incorrer numa repetição de procedimentos, optou-se por descrever as atividades realizadas para cada conteúdo pedagógico, elencadas nos submódulos trabalhados. A descrição pormenorizada de todas as aulas lecionadas em IPP IV pode ser consultada no diário de campo (Apêndice 7).

##### **Atividades postas em prática no submódulo “3.1 – Mercado”**

Considerou-se pertinente iniciar o submódulo “3.1 – Mercado” (ver objetivos de aprendizagem – Apêndice 3) com o visionamento de um vídeo introdutório ao tema, com a duração de 6 minutos. Antes do visionamento do vídeo foram apresentados e explicados os objetivos de aprendizagem, bem como o guião de exploração do mesmo, que foi entregue previamente.

Jacquinet-Delaunay citado por Moreira (2012), refere que o interesse dos alunos no visionamento de determinado vídeo depende do contexto pedagógico em

que se insere a estratégia. É de crucial importância que o professor consiga incluir de forma pertinente este recurso didático audiovisual no conjunto dos recursos didáticos que possui. Igual importância tem o "aproveitamento que dele retira como método de abordagem ao próprio tema" (Moreira, 2012, p. 78).

Os alunos mostraram-se interessados no visionamento do vídeo e empenhados em responder às questões do guião, sendo as respostas numa primeira fase a nível individual, depois a pares e em grupo e, por fim gerou-se um debate, em grupo/turma, acerca do conceito e funcionamento do mercado e da sua evolução. Esta estratégia foi implementada com o objetivo de introduzir os conceitos e de trabalhar as competências de participação, cooperação, sociabilidade, responsabilidade, autonomia, raciocínio e pensamento crítico, tendo sido aplicado o método “Pensar – Formar Pares – Partilhar”.

De seguida fiz o reforço dos conteúdos recorrendo à apresentação em PowerPoint e fazendo a interligação com o vídeo, para o qual pedi a participação dos alunos, com o objetivo de verificar se os conteúdos tinham sido apreendidos. Para que pudessem aplicar os conteúdos trabalhados realizaram os exercícios da página 75 do manual, primeiro individualmente e depois a pares, com o objetivo de partilharem as respostas dadas.

Penso que a estratégia de visionamento do vídeo foi pertinente para a abordagem do conceito e funcionamento do mercado e da sua evolução, opinião também partilhada pela professora cooperante, porque os alunos participaram assertivamente quando fiz o reforço dos conteúdos, resolveram os exercícios do manual com pouca dificuldade, participaram sem dificuldade na elaboração da síntese final e na aula seguinte fizeram o resumo da aula anterior sem apresentarem dificuldades (avaliação formativa).

### **Atividades postas em prática no submódulo “3.2 – Estruturas dos mercados de bens e serviços”**

Considerou-se pertinente iniciar o submódulo “3.2 – Estruturas dos mercados de bens e serviços” (ver objetivos de aprendizagem – Apêndice 3) com atividades em grupo (até quatro elementos), com o objetivo de trabalhar as estruturas dos mercados de bens e serviços e as competências de leitura e interpretação de informação e de síntese, para as quais alguns alunos apresentaram dificuldades, e também as



competências de participação, cooperação, sociabilidade, responsabilidade, autonomia, raciocínio e pensamento crítico. Foi aplicado o método “Discussão em rotação”, tendo sido entregues aos alunos as Fichas de Papéis a Desempenhar (ver Apêndice 4).

A turma ficou dividida em quatro grupos heterogêneos e a cada grupo foi atribuído um tipo de mercado, que tinham que caracterizar quanto ao número de produtores, ao controlo sobre o preço, aos bens produzidos e à concorrência. Também foi pedido para darem dois exemplos de empresas que atuassem nesses mercados. Os temas a trabalhar foram atribuídos como a seguir se apresenta.

6

Economia – 10.º Ano  
Tema 3.2 – Estruturas dos mercados de bens e serviços

Atividades a realizar em grupo (até 4 elementos):

A cada grupo é atribuído um tema diferente.

- Grupo 1: Mercado de concorrência perfeita;
- Grupo 2: Mercado de concorrência monopolística;
- Grupo 3: Mercado de monopólio;
- Grupo 4: Mercado de oligopólio;

Cada grupo analisa e sintetiza a matéria, recorrendo ao manual.  
Posteriormente apresenta à turma.

**Figura 3- Slide n.º 6 da Apresentação Eletrónica da Aula Lecionada a 28/01/2020**

*Fonte: Autoria própria*

No decorrer desta atividade apercebi-me que as dificuldades de alguns alunos vão para além da leitura e interpretação de informação, pois mesmo depois de esclarecidas as dúvidas apresentadas, não conseguem sintetizar o essencial. Depois de concluírem a atividade, cada grupo elegeu um porta-voz e apresentou o trabalho realizado à turma.

De seguida fiz o reforço dos conteúdos recorrendo à apresentação em PowerPoint, para o qual pedi a participação dos alunos e, constatando que os conteúdos trabalhados eram de difícil compreensão, apresentei alguns exemplos.

Penso que esta atividade foi pertinente para a abordagem das estruturas dos mercados de bens e serviços, tendo a professora cooperante salientado positivamente a participação e o envolvimento dos alunos na atividade e a partilha das conclusões a que chegaram, notando que se distraíram aquando da realização da mesma. No entanto pelo grau de dificuldade dos conteúdos em si e pelas dificuldades acima apresentadas, foi de difícil concretização para alguns alunos. As dificuldades sentidas refletiram-se na elaboração da síntese final, embora os alunos se tivessem empenhado e colaborado, pelo que a aula seguinte foi dedicada à resolução de exercícios.

Considero que a aula de resolução de exercícios foi útil para o processo de aprendizagem encetado, uma vez que a maioria das dúvidas apresentadas foram esclarecidas com a resolução dos exercícios do manual, tendo os alunos apresentado menos dúvidas na resolução dos exercícios interativos posteriormente propostos, como evidenciado no diário de campo (ver Apêndice 7). Os exercícios foram realizados primeiro individualmente e depois a pares, com o objetivo de partilharem as respostas dadas, tendo sido aplicado o método “Pensar – Formar Pares – Partilhar”.

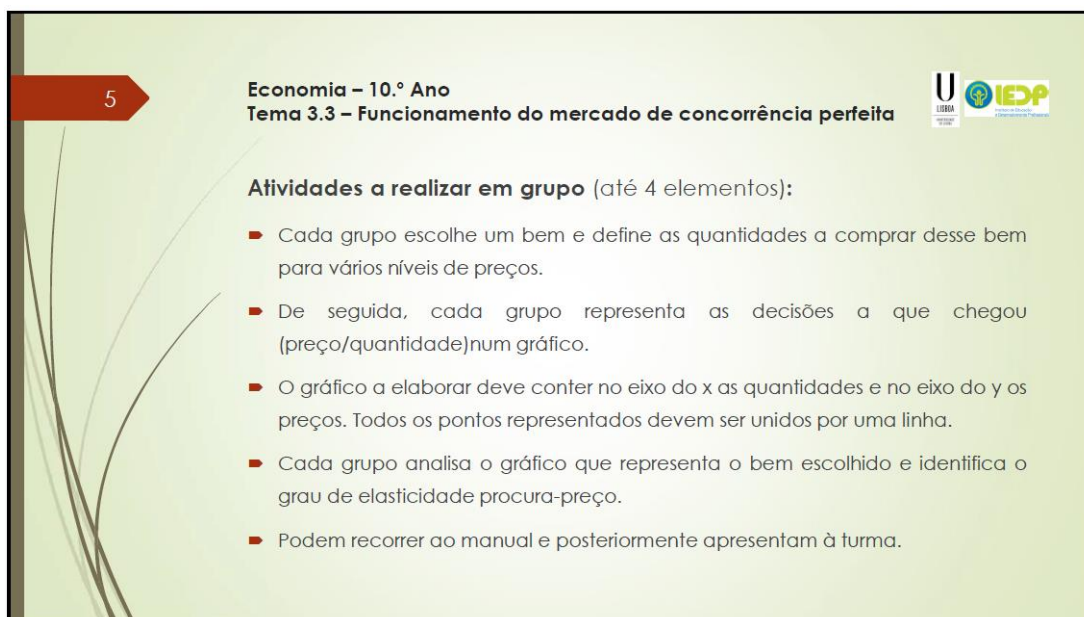
Ficou evidente que pedindo aos alunos para trabalharem, primeiro individualmente e depois a pares, de um modo geral empenharam-se mais do que em atividades iniciadas em grupo e que gostaram de partilhar as respostas com os colegas.

### **Atividades postas em prática no submódulo “3.3 – Funcionamento do mercado de concorrência perfeita”**

Considerou-se pertinente iniciar o submódulo “3.3 – Funcionamento do mercado de concorrência perfeita” (ver objetivos de aprendizagem – Apêndice 3) com atividades em grupo (até quatro elementos), com o objetivo de trabalhar a **procura e os fatores que a determinam, bem como a elasticidade procura-preço** e as competências de participação, cooperação, sociabilidade, responsabilidade, autonomia, raciocínio e pensamento crítico, tendo sido aplicado o método “Discussão em rotação”.

A turma ficou dividida em quatro grupos heterogêneos e a cada grupo foi pedido para escolher um bem, pois o objetivo é que os alunos estudassem o comportamento da procura a partir de um bem que conhecessem. Entende-se que partindo de bens que fazem parte do seu quotidiano seria mais fácil entender os fatores

que os influenciariam a procurar maiores/menores quantidades desse mesmo bem. A atividade a realizar foi exposta e explicada como a seguir se apresenta.



5

**Economia – 10.º Ano**  
**Tema 3.3 – Funcionamento do mercado de concorrência perfeita**

**Atividades a realizar em grupo** (até 4 elementos):

- Cada grupo escolhe um bem e define as quantidades a comprar desse bem para vários níveis de preços.
- De seguida, cada grupo representa as decisões a que chegou (preço/quantidade) num gráfico.
- O gráfico a elaborar deve conter no eixo do x as quantidades e no eixo do y os preços. Todos os pontos representados devem ser unidos por uma linha.
- Cada grupo analisa o gráfico que representa o bem escolhido e identifica o grau de elasticidade procura-preço.
- Podem recorrer ao manual e posteriormente apresentam à turma.

**Figura 4 - Slide n.º 5 da Apresentação Eletrónica da Aula Lecionada a 03/02/2020**

*Fonte: Autoria própria*

Os alunos mostraram-se interessados e ao mesmo tempo revelaram alguma indecisão na escolha do bem. Escolhido o bem, focaram-se no preço e nas quantidades que iriam comprar consoante o preço aumentasse ou diminuísse. Considero que a estratégia aplicada para trabalhar este tema foi adequada, na medida em que ao refletirem sobre as quantidades a comprar para cada nível de preço se aperceberam que o preço influencia a procura e quando questionados se seria só o preço a influenciar a procura, associaram a indecisão na escolha do bem aos “gostos das pessoas” e assim foi mais fácil chegar aos outros fatores. Depois de concluírem a atividade, cada grupo elegeu um porta-voz que desenhou o gráfico representativo do bem escolhido e apresentou o trabalho realizado à turma (ver diário de campo – Apêndice 7).

De seguida fiz o reforço dos conteúdos recorrendo à apresentação em PowerPoint e apresentei o conceito de procura-agregada não trabalhado na atividade, pedindo a participação dos alunos, com o objetivo de verificar se os conteúdos tinham sido apreendidos e de consolidar conhecimentos.

A professora cooperante considerou a atividade interessante e reforçou positivamente a atitude dos alunos na partilha dos resultados. No entanto constatei, durante a realização da atividade e na síntese solicitada no final da aula, que a estratégia seguida não se revelou adequada para a identificação do grau de elasticidade procura-preço, visto que o próprio conceito em si foi de difícil compreensão para a generalidade dos alunos, pelo que a aula seguinte foi dedicada à resolução de exercícios.

Considero que a aula de resolução de exercícios que tinham como objetivo o cálculo e a identificação do grau de elasticidade procura-preço e que incidiu sobre os diferentes graus de elasticidade, tendo por base bens que são consumidos no dia-a-dia, por se julgar favorecer uma melhor compreensão, foi útil para esclarecer as dúvidas, no entanto a falta de bases em relação ao conceito de variação e ao cálculo envolvendo frações, contribuiu para as dificuldades sentidas, acrescentando o facto de saber aplicar o conceito a novas situações. Como já referido, os exercícios foram realizados primeiro individualmente e depois a pares, com o objetivo de partilharem as respostas dadas, tendo sido mais uma vez aplicado o método “Pensar – Formar Pares – Partilhar”.

Para os conteúdos relativos aos **deslocamentos ao longo da curva e da curva da procura** foram concebidas as Atividades 1, 2 e 3 (ver Apêndice 4) com as três situações de deslocamentos possíveis. São apresentadas três situações diferentes para a mesma empresa relativas a bens de uso quotidiano, por se considerar que será mais fácil para o entendimento dos alunos analisar situações que fazem parte do dia-a-dia. Após a apresentação da atividade por parte de cada grupo, comparou-se a situação por si trabalhada com as situações trabalhadas pelos colegas, de forma a concluir que quando uma empresa passa por situações distintas, as mesmas refletem-se nas variações verificadas na procura. O objetivo foi trabalhar os conteúdos referidos e as competências de cooperação, autonomia, saber científico, raciocínio e resolução de problemas e pensamento crítico, aplicando-se novamente o método “Discussão em rotação”.

A turma ficou dividida em três grupos heterogêneos e a cada grupo foi atribuída uma atividade diferente, que consistia em analisar a informação da empresa, representar graficamente as curvas da procura e fazer a respetiva análise.

No decorrer destas atividades apercebi-me que alguns alunos continuam a manifestar dificuldades de interpretação de informação. Também revelaram alguma dificuldade em representar as duas curvas da procura no mesmo gráfico, o que considero aceitável, uma vez que foi a primeira vez que se depararam com esta situação. Depois de concluírem as atividades, cada grupo elegeu um porta-voz e apresentou o trabalho realizado à turma.

De seguida fiz o reforço dos conteúdos recorrendo à apresentação em PowerPoint, para o qual pedi a participação dos alunos, constatando que as dificuldades sentidas não se prenderam com os conteúdos trabalhados, mas sim com a representação gráfica da informação apresentada.

Para estas atividades criei uma grelha de registo de observação dos alunos e uma grelha de avaliação específicas (ver Apêndice 4), por se tratar de atividades que requeriam conhecimentos de conteúdos antes trabalhados e por englobarem todos os conteúdos relativos ao estudo da procura.

Penso que estas atividades foram pertinentes para concluir o estudo da procura, no entanto para consolidar conhecimentos os alunos resolveram os exercícios do manual no início da aula seguinte. A professora cooperante sugeriu que estas dinâmicas não fossem implementadas no primeiro tempo da manhã, dada a ausência de alguns alunos, que se traduz numa partilha de conhecimentos menos produtiva.

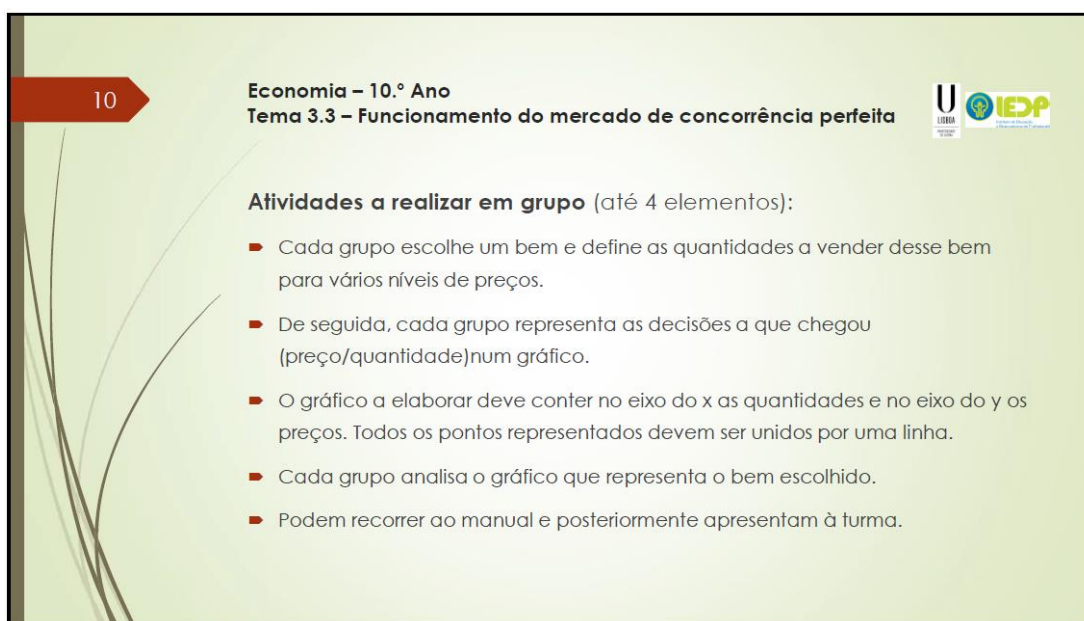
Considero que a resolução de exercícios do manual, primeiro individualmente e depois a pares, foi útil para o processo de aprendizagem encetado, uma vez que me permitiu constatar que a maioria dos alunos apreendeu os conteúdos trabalhados e que uma minoria esclareceu dúvidas não detetadas na realização das atividades anteriores, aplicando-se o método “Pensar – Formar Pares – Partilhar”.

Mais uma vez ficou evidente que nas atividades iniciadas individualmente e depois partilhadas com os pares os alunos, de um modo geral, empenharam-se mais do que quando a atividade foi iniciada em grupo e que gostaram de partilhar as suas respostas com os colegas.

Para trabalhar **a oferta e os fatores que a determinam**, bem como as competências de participação, cooperação, sociabilidade, responsabilidade,

autonomia, raciocínio e pensamento crítico, foram realizadas atividades em grupo (até quatro elementos), tendo sido aplicado o método “Discussão em rotação”.

A turma ficou dividida em três grupos heterogêneos, dado que se registou a ausência de alguns alunos. A cada grupo foi pedido para escolher um bem, pois o objetivo é que os alunos estudassem o comportamento da oferta a partir de um bem que conhecessem. Entende-se que partindo de bens que fazem parte do seu quotidiano seja mais fácil colocarem-se no papel de produtores/vendedores e percebam os fatores que os influenciariam a oferecer maiores/menores quantidades desse bem. A atividade a realizar foi exposta e explicada como a seguir se apresenta.



10

**Economia – 10.º Ano**  
**Tema 3.3 – Funcionamento do mercado de concorrência perfeita**

**Atividades a realizar em grupo** (até 4 elementos):

- Cada grupo escolhe um bem e define as quantidades a vender desse bem para vários níveis de preços.
- De seguida, cada grupo representa as decisões a que chegou (preço/quantidade) num gráfico.
- O gráfico a elaborar deve conter no eixo do x as quantidades e no eixo do y os preços. Todos os pontos representados devem ser unidos por uma linha.
- Cada grupo analisa o gráfico que representa o bem escolhido.
- Podem recorrer ao manual e posteriormente apresentam à turma.

**Figura 5 - Slide n.º 10 da Apresentação Eletrónica da Aula Lecionada a 10/02/2020**

*Fonte: Autoria própria*

As dificuldades sentidas na realização desta atividade, tiveram a ver com o facto de se colocarem no papel de produtores/vendedores, pois o habitual no seu dia-a-dia é consumirem os bens que necessitam, e não tanto com a representação gráfica e interpretação dos resultados a que chegaram. Apesar de alguma indecisão na escolha do bem, demonstraram interesse e empenho na concretização da tarefa pedida. Escolhido o bem, focaram-se no preço e nas quantidades que iriam vender consoante o preço aumentasse ou diminuísse.

Considero que a estratégia aplicada para trabalhar este tema foi adequada, na medida em que ao refletirem sobre as quantidades a vender para cada nível de preços se aperceberam que para além do preço tinham que ter em conta os custos de produção. Quando questionados se seriam só o preço e os custos de produção a influenciar as quantidades que iriam vender, ficaram pensativos e disseram que não, que dependia da forma como a empresa produzia. Como os bens que escolheram foram diferenciados, foi mais fácil chegar aos outros fatores. Depois de concluírem a atividade, cada grupo elegeu um porta-voz que desenhou o gráfico representativo do bem escolhido e apresentou o trabalho realizado à turma (ver diário de campo – Apêndice 7). A professora cooperante salientou que as atividades a pares/em grupo que tenho vindo a implementar têm contribuído para uma maior interação/cooperação dos alunos na partilha de informação.

De seguida fiz o reforço dos conteúdos recorrendo à apresentação em PowerPoint e apresentei o conceito de oferta agregada não trabalhado na atividade, pedindo a participação dos alunos, com o objetivo de verificar se os conteúdos tinham sido apreendidos e de consolidar conhecimentos.

Constatei, durante a realização da atividade e na síntese solicitada no final da aula, que a estratégia seguida se revelou adequada, pela participação e questões pertinentes colocadas pelos alunos.

A aula em que foram trabalhados os conteúdos relativos aos **deslocamentos ao longo da curva e da curva da oferta**, foi supervisionada pela Professora Doutora Luísa Cerdeira do IE-UL. Para trabalhar estes conteúdos foram concebidas as Atividades 4, 5 e 6 (ver Apêndice 4) com as três situações de deslocamentos possíveis. São apresentadas três situações diferentes para a mesma empresa relativas a um bem alimentar, por se considerar ser mais fácil para o entendimento dos alunos analisar bens conhecidos e, após a apresentação da atividade de cada grupo, comparar a situação por si trabalhada com as situações trabalhadas pelos colegas. Concluiu-se que quando uma empresa passa por três situações distintas, as mesmas refletem-se nas alterações verificadas na oferta. O objetivo foi trabalhar os conteúdos referidos e as competências de cooperação, autonomia, saber científico, raciocínio e resolução de

problemas e pensamento crítico, tendo sido aplicado o método “Discussão em rotação”.

As três atividades diferentes foram distribuídas pelos cinco grupos, que foi possível formar, sendo atribuída a cada grupo uma atividade, que consistia em analisar a informação da empresa, representar graficamente as curvas da oferta e fazer a respetiva análise.

No decorrer destas atividades apercebi-me que alguns alunos continuam a manifestar dificuldades de interpretação de informação e os menos assíduos apresentam também dificuldades relacionadas com conteúdos anteriormente trabalhados. Também constatei que apesar de os alunos, no decorrer da minha prática letiva, trabalharem a pares/em grupo para promover a aprendizagem cooperativa, continuam com a tendência de trabalhar individualmente. Depois de concluírem as atividades, cada grupo elegeu um porta-voz e apresentou o trabalho realizado à turma, que desta vez pelo número de grupos formados levou a que as atividades se repetissem por mais do que um grupo, o que acabou por ser uma mais valia no sentido das interpretações realizadas se complementarem umas às outras.

De seguida fiz o reforço dos conteúdos recorrendo à apresentação em PowerPoint, para o qual pedi a participação dos alunos, constatando pelas intervenções que fizeram que os conteúdos foram apreendidos e algumas dúvidas que surgiram esclarecidas.

Para estas atividades criei uma grelha de registo de observação dos alunos e uma grelha de avaliação específicas (ver Apêndice 4), por se tratar de atividades que requeriam conhecimentos de conteúdos antes trabalhados e por englobarem todos os conteúdos relativos ao estudo da oferta.

Penso que estas atividades foram pertinentes para concluir o estudo da oferta, no entanto para consolidar conhecimentos os alunos resolveram os exercícios do manual no início da aula seguinte.

Considero que a resolução de exercícios do manual, primeiro individualmente e depois a pares, foi útil para o processo de aprendizagem encetado, uma vez que me permitiu constatar que a maioria dos alunos apreendeu os conteúdos trabalhados e que as dúvidas apresentadas por dois alunos e não detetadas na realização das atividades



anteriores foram esclarecidas, aplicando-se, mais uma vez, o método “Pensar – Formar Pares – Partilhar”.

Mais uma vez ficou evidente que nas atividades iniciadas individualmente e depois partilhadas com os pares, os alunos, de um modo geral, empenharam-se mais do que em atividades iniciadas em grupo e que gostaram de partilhar as suas respostas com os colegas.

A observação que a Professora orientadora do IE-UL fez à minha prática letiva foi bastante positiva, referindo que manteve uma boa interação com os alunos, conseguindo que participassem na realização das atividades e na comunicação dos resultados à turma, não tendo nada a apontar no que diz respeito ao trabalho desenvolvido, opinião corroborada pela professora cooperante.


Para trabalhar **o equilíbrio do mercado, as situações de desequilíbrio e o mecanismo de mercado**, bem como as competências de cooperação, autonomia, saber científico, raciocínio e resolução de problemas e pensamento crítico, foi realizada uma atividade individual/a pares, tendo sido aplicado o método “Pensar – Formar Pares – Partilhar”.

Foi apresentada e explicada a atividade a realizar, primeiro individualmente e depois a pares, como a seguir se apresenta (Figuras 6 e 7).

5

Economia – 10.º Ano

Tema 3.3 – Funcionamento do mercado de concorrência perfeita



**Atividade individual/a pares**

Considere que num dado mercado, relativamente ao bem X, os consumidores e os vendedores estão dispostos a comprar e a vender as quantidades indicadas, para cada nível de preços.

Preço	Quantidade Procurada	Quantidade Oferecida
2	620	360
4	560	420
6	480	480
8	440	540
10	400	600


**Figura 6 - Slide n.º 5 da Apresentação Eletrónica da Aula Lecionada a 17/02/2020**

*Fonte: Autoria própria*

6

Economia – 10.º Ano

Tema 3.3 – Funcionamento do mercado de concorrência perfeita



**Atividade individual/a pares**

**Pedidos:**

1. Represente graficamente a curva da procura e a curva da oferta. Indique que quantidade os vendedores conseguem vender aos consumidores?
2. Porque é que os vendedores não conseguem vender as quantidades desejadas para cada nível de preços?

**Figura 7 - Slide n.º 6 da Apresentação Eletrónica da Aula Lecionada a 17/02/2020**

*Fonte: Autoria própria*

Entende-se que apresentando a informação de uma forma simples e colocando as questões com uma linguagem acessível, se consegue simplificar um exercício e os

alunos consigam refletir sobre os conteúdos trabalhados e relacioná-los em busca das respostas pedidas.

Com a primeira questão pretende-se que a partir da representação efetuada, os alunos consigam identificar que quantidade os vendedores conseguem vender aos consumidores, isto é, que consigam identificar o ponto de equilíbrio. Relativamente à segunda questão pretende-se que consigam identificar situações de desequilíbrio no mercado – excesso de oferta/procura.

No decorrer desta atividade apercebi-me que alguns alunos continuam a manifestar dificuldades de interpretação de informação e os alunos menos assíduos algumas dificuldades relacionadas com conteúdos anteriormente trabalhados. Também constatei que se não lhes desse indicações para representarem as duas curvas (procura e oferta) no mesmo gráfico, a tendência era para representarem em gráficos separados, o que considero aceitável, dado ser a primeira vez que se deparam com um exercício desta natureza. Outra dificuldade detetada num menor número de alunos, foi estes perceberem que o ponto de interseção das duas curvas corresponde ao ponto de equilíbrio do mercado e que neste ponto as quantidades procuradas e oferecidas são iguais. Após os esclarecimentos necessários conseguiram concretizar a tarefa pedida.

A professora cooperante salientou que os exercícios que envolvem a aplicação mais vasta da matéria podem suscitar uma maior dificuldade no momento da resolução.

Depois de realizarem as atividades individualmente, cada aluno confrontou a sua resposta com o par, de seguida os pares formaram grupos de quatro elementos, completaram as respostas e cada grupo elegeu um porta-voz e apresentou o trabalho realizado à turma. Como a atividade foi a mesma para todos os grupos, apenas um desenhou o gráfico no quadro (ver diário de campo – Apêndice 7),

De seguida fiz o reforço dos conteúdos recorrendo à apresentação em PowerPoint, para o qual pedi a participação dos alunos, constatando pelas intervenções que fizeram que ainda persistiam dúvidas em relação à identificação das situações de excesso de oferta/procura, pelo que a aula seguinte foi dedicada à resolução de exercícios.

Selecionei os exercícios do manual mais direcionados para as dificuldades detetadas e considero que a aula de resolução de exercícios, primeiro individualmente e depois a pares (método “Pensar – Formar Pares – Partilhar”), foi útil para esclarecer as dúvidas, que muitas vezes estavam mais relacionadas com a interpretação das questões do que com a matéria em si, opinião partilhada pela professora cooperante. As dúvidas apresentadas relacionadas com a compreensão da matéria vinham da parte dos alunos menos assíduos.

Também nestas atividades iniciadas individualmente e depois partilhadas com os pares, ficou evidente que os alunos, de um modo geral, se empenham mais do que em atividades iniciadas em grupo e que gostam de partilhar as suas respostas com os colegas.

Para além das atividades realizadas para cada conteúdo pedagógico, elencadas nos submódulos trabalhados, foi lecionada uma **aula de preparação para a Ficha de Avaliação Sumativa** que, em acordo com a professora cooperante, foi elaborada e aplicada por mim, dado que todos os conteúdos trabalhados pelos alunos foram lecionados por mim, e incidiu sobre os conteúdos do submódulo “3.3 – Funcionamento do mercado de concorrência perfeita”, inicialmente definido para a PES, pois os conteúdos dos dois primeiros submódulos trabalhados são conteúdos introdutórios aos seguintes e os conteúdos do “3.2 – Estruturas dos mercados de bens e serviços”, que não dizem respeito ao mercado de concorrência perfeita, irão ser trabalhados nos submódulos “3.4 Mercado de monopólio”, “3.5 Mercado de oligopólio” e “3.6 Mercado de concorrência monopolística” de forma mais abrangente.

Foi entregue aos alunos a matriz da ficha de avaliação sumativa (ver Apêndice 4), com o objetivo de os apoiar na preparação da mesma. Os exercícios da aula de preparação bem como o tipo de questões, foram selecionados, entre os existentes na plataforma Leya e no manual, por forma a abrangerem os conteúdos que saíram na ficha de avaliação sumativa. A professora cooperante considerou bastante interessante a utilização desta estratégia.

Verifiquei, pelas dúvidas apresentadas, que só alguns alunos estudaram para a ficha e que os menos assíduos estavam mal preparados. As dúvidas apresentadas foram esclarecidas e as dificuldades na interpretação das questões foram menos notórias.

Durante a realização da **Ficha de Avaliação Sumativa** ainda surgiram algumas dúvidas relacionadas com a interpretação das questões e as que foram colocadas em relação à matéria revelaram a falta de estudo por parte dos alunos menos assíduos. A Ficha de Avaliação Sumativa, bem como os critérios de correção e respetivas soluções encontram-se no Apêndice 4.

Na aula de **entrega e correção da Ficha de Avaliação Sumativa**, com a intenção de perceber as dificuldades sentidas na sua realização, adotei como critério, pedir ao aluno que obteve menos cotação numa questão para a corrigir, com o objetivo de perceber o porquê das dificuldades sentidas, verificando que na sua maioria as dificuldades apresentadas foram não de conhecimento de matéria, mas sim de interpretação das questões colocadas. Também constatei que alguns não responderam corretamente por falta de estudo e outros sabiam responder, mas não o conseguiram fazer. Os resultados obtidos na Ficha de Avaliação Sumativa serão analisados no subcapítulo seguinte.

Na última aula foram aplicados a Ficha de Autoavaliação (ver Apêndice 6) e o Questionário n.º 2 aos alunos – Aprendizagem Cooperativa (ver Apêndice 5), com o intuito de se analisar “Como é que a aprendizagem cooperativa pode potenciar as aprendizagens e as competências dos alunos?”. Os resultados obtidos nos mesmos serão analisados no subcapítulo seguinte.

No final da prática letiva concretizada o método de aprendizagem cooperativa implementado “Pensar – Formar Pares – Partilhar”, foi bem conseguido, uma vez que os alunos foram “obrigados” a pensar para poder resolver individualmente as tarefas propostas, posteriormente ao formar pares tiveram oportunidade de partilhar os conhecimentos com o colega e no final apresentar e discutir as conclusões chegadas com toda a turma. Neste sentido, Silva (2016) refere que a aprendizagem cooperativa ao ultrapassar as limitações da metodologia tradicional, nomeadamente ao nível da coesão dos grupos e da partilha de informação intra e intergrupos, conduz a uma aprendizagem holística que contribui para alunos mais ativos e interventivos.

Considera-se que a “Discussão em rotação” para uma turma que está a ter contacto pela primeira vez com esta estratégia é de difícil implementação e não se mostra tão profícua, pois os papéis pelos quais os alunos rodaram e assumiram com maior facilidade foram os de comunicador e questionador, no sentido em que eles trocam impressões uns com os outros e questionam o professor sobre as dúvidas que vão surgindo. A este propósito, Lopes e Silva (2009) mencionam que a aprendizagem cooperativa se torna mais complexa do que as outras formas de aprendizagem, ao exigir que os alunos para além de apreenderem os conteúdos da aula, apreendam também as regras interpessoais e grupais essenciais ao funcionamento do grupo.

## **4.5. ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE OS DADOS RECOLHIDOS**

Este subcapítulo é dedicado à análise dos dados recolhidos no decorrer da prática letiva, com o intuito de responder às subquestões de investigação: (i) Como é que a aprendizagem cooperativa potencia as aprendizagens dos alunos?; (ii) Como pode a aprendizagem cooperativa desenvolver as suas competências?

Constituíram métodos de recolha de dados a análise documental (documentação da escola, atividades realizadas pelos alunos, ficha de avaliação sumativa, grelhas de avaliação das atividades 1 a 6 e ficha de autoavaliação), a observação (grelhas de registo de observação dos alunos e diário de campo) e os inquéritos por questionário aos alunos e por entrevista à professora cooperante.

### **4.5.1. O Diário de Campo**

O diário de campo, sendo o principal instrumento de recolha de dados de toda a PES, foi também o mais difícil de conceber, dada a atenção e tempo requeridos para a sua elaboração, não descurando a prática letiva em simultâneo. Nele estão descritas as 20 aulas lecionadas em IPP IV, que perfazem 15 horas (ver Apêndice 7) e no subcapítulo 4.4. “A prática letiva e respetiva reflexão” fez-se a interpretação relativamente à implementação das várias atividades.

A este propósito, Stake (2016) refere que para além de ser necessário uma mente aberta e olho vivo, a disciplina é fundamental. Deve antecipar-se os acontecimentos, uma vez que uma boa parte passará muito rápido ou será demasiado subtil para ser observada e registada. Por outro lado, Hadji (1994, p. 136) menciona “só haver observação quando o sujeito faz uma leitura orientada da realidade, não há observação possível senão para quem sabe, de uma certa forma, o que quer ver”.





#### 4.5.2. A Grelha de Registo de Observação dos Alunos

A grelha de registo de observação dos alunos é parte integrante do Apêndice 4 do presente relatório e constitui o instrumento de recolha de dados relativo ao desenvolvimento de competências pelos alunos. As competências a observar integram as aprendizagens evidenciadas pelos alunos, com o intuito de responder às subquestões de investigação anteriormente referidas.

Petress (2006), refere que nem sempre os professores definem o que vão avaliar quando solicitam a participação dos alunos. Para não incorrer neste risco e tentar uma resposta o mais objetiva possível às questões que me propus analisar, foi elaborada uma grelha de registo de observação dos alunos e outra mais específica para as atividades 1 a 6, como explicado no subcapítulo 4.4. “A prática letiva e respetiva reflexão”.

Para a elaboração da grelha de registo de observação dos alunos, foi realizada a análise documental do Sistema Integrado de Avaliação da escola cooperante. Dado tratar-se de uma turma do ensino profissional, no qual as competências sociais dos alunos são tidas em conta na sua avaliação, como referido no subcapítulo “4.2. Estratégias de intervenção”, foi efectuada uma adaptação das mesmas, de acordo com a temática investigativa, da qual resultou a grelha que a seguir se apresenta.

Competências	Indicadores
Participação	Intervém de forma oportuna e adequada
Cooperação	Colabora nas atividades, partilhando tarefas e saberes
Sociabilidade	Adota comportamentos adequados
	Respeita os outros e as suas opiniões
Responsabilidade	Respeita as normas estabelecidas para o funcionamento das aulas
	Cumprir as tarefas, dentro e fora da sala de aula
Autonomia	É capaz de ultrapassar as dificuldades de uma forma autónoma
	Toma iniciativa no desenvolvimento das atividades

**Tabela 8 - Grelha de registo de Observação dos Alunos**

*Fonte: Adaptado do SIA (IEDP, 2019/2020)*

Para facilitar a apresentação dos dados recolhidos, as competências que têm dois indicadores – Sociabilidade, Responsabilidade e Autonomia, irão ser apresentadas

por Sociabilidade 1 e Sociabilidade 2; Responsabilidade 1 e Responsabilidade 2; Autonomia 1 e Autonomia 2, respetivamente.

Pelo número de indicadores a observar, foi acordado com a professora cooperante observar quatro alunos em cada aula lecionada, sendo cada aluno observado uma vez por semana.

Os resultados obtidos na observação dos alunos no decorrer das seis semanas da prática de ensino supervisionada encontram-se no apêndice 4. Pela sua análise, verifica-se que alguns alunos raramente demonstraram ser detentores das competências em análise e que, apesar de os alunos serem observados apenas uma vez por semana, para um aluno não foi possível realizar qualquer observação, um não foi observado durante duas semanas e dois durante uma semana, o que revela a pouca assiduidade de alguns alunos da turma.

Das competências evidenciadas pelos alunos, as que registaram uma maior evolução de semana para semana foram as competências de participação, de cooperação e de sociabilidade. Também evoluíram favoravelmente as competências de responsabilidade, tendo-se registado uma menor evolução das competências de autonomia. Constata-se que quatro alunos evidenciaram um bom nível de competências desde a primeira aula e no decorrer das seguintes. Um aluno não revelou qualquer evolução das suas competências, quatro alunos não revelaram evolução nas competências de responsabilidade e autonomia e três alunos não revelaram evolução nas competências de autonomia.

Pelo exposto, verifica-se que a aprendizagem cooperativa implementada no decorrer da prática letiva permitiu que a maioria dos alunos melhorasse a sua forma de intervenção nas aulas, adquirisse competências de cooperação demonstradas na realização das várias atividades, na partilha de conhecimento e dos resultados a que chegaram. Também ficou evidente que melhoraram as suas competências sociais, observadas pela melhoria de comportamento registada e pelo respeito pelos outros e pelas suas opiniões.

Ao nível das competências de responsabilidade também se registou uma melhoria, embora menos evidente, observável no cumprimento das tarefas solicitadas e no respeito pelas normas de funcionamento das aulas. As competências de autonomia

foram as que menos evoluíram, no entanto, registou-se uma ligeira evolução na iniciativa demonstrada pelos alunos na realização das atividades pedidas.

Para as atividades 1 a 6, realizadas em dois momentos distintos – 1 a 3 aquando da pesquisa, estudo e aplicação dos conteúdos relativos aos deslocamentos ao longo da curva e da curva da procura pelos alunos que ocorreu na segunda semana de aulas e, 4 a 6 aquando da pesquisa, estudo e aplicação dos conteúdos relativos aos deslocamentos ao longo da curva e da curva da oferta que ocorreu na terceira semana de aulas, foram elaboradas duas grelhas de registo de observação dos alunos mais específicas. Optou-se por fazer uma avaliação formativa mais rigorosa, por se tratar de atividades que requeriam conhecimentos de conteúdos antes trabalhados e por englobarem todos os conteúdos relativos ao estudo da procura/oferta, conteúdos estruturantes do módulo.

Os indicadores para aferir as competências dos alunos foram elaborados a partir dos objetivos de aprendizagem definidos para os conteúdos supra citados, como se apresenta na Tabela 9.

<b>Competências</b>	<b>Indicadores</b>
Saber científico	Enuncia corretamente os conteúdos da aula anterior
Raciocínio e resolução de problemas	Representa corretamente a curva da procura/oferta
	Interpreta os deslocamentos ao longo da curva da procura/oferta e os deslocamentos da curva da procura/oferta
Pensamento crítico	Associa criticamente os fatores que provocam deslocamentos ao longo da curva da procura/oferta e deslocamentos da curva da procura/oferta
Cooperação	Colabora nas atividades, partilhando tarefas e saberes
Autonomia	É capaz de ultrapassar as dificuldades de uma forma autónoma
	Toma iniciativa no desenvolvimento das atividades

**Tabela 9 - Grelhas de Registo de Observação dos Alunos | Atividades 1 a 6**

*Fonte: Autoria própria*

Para facilitar a apresentação dos dados recolhidos, as competências que têm dois indicadores – Raciocínio e resolução de problemas e Autonomia, irão ser apresentadas por Raciocínio e resolução de problemas 1 e Raciocínio e resolução de problemas 2; Autonomia 1 e Autonomia 2, respetivamente.

A Tabela 10 evidencia os resultados da grelha de registo de observação dos alunos para as seis atividades realizadas nos dois momentos distintos, que estão identificados por 1 e 2, seguido da letra atribuída a cada aluno. Pela análise da tabela, verifica-se que um aluno raramente demonstrou ser detentor das competências em análise e que, apesar das atividades terem sido realizadas em semanas distintas, para um aluno não foi possível realizar qualquer observação.

Das competências evidenciadas pelos alunos, as que registaram uma maior evolução da segunda para a terceira semana foram as competências ao nível do saber científico, do raciocínio e resolução de problemas e da cooperação. Constatou-se que cinco alunos evidenciaram um bom nível de competências nos dois momentos em análise. Só três alunos demonstraram uma evolução nas suas competências de autonomia. Um aluno não revelou qualquer evolução nas suas competências, quatro alunos não revelaram evolução nas competências ao nível do saber científico e oito alunos não revelaram evolução nas competências ao nível do pensamento crítico.

Pelo exposto, verifica-se que no decorrer da segunda e terceira semanas de implementação da aprendizagem cooperativa, a maioria dos alunos apreendeu os conteúdos trabalhados e adquiriu competências de cooperação demonstradas na realização das atividades, na partilha de conhecimento e dos resultados a que chegaram. Também ficou evidente, na realização destas atividades, que a maioria dos alunos não conseguiu trabalhar o seu pensamento crítico, talvez por exigir um maior grau de conhecimento e por ainda se estar no início da prática letiva. Os alunos não conseguiram desenvolver as suas competências de autonomia porque ainda estão muito agarrados a um ensino tradicional, que os acompanhou ao longo de todo o terceiro ciclo, mostrando-se muito dependentes da orientação do professor.

Competências	Alunos											
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	F1	F2
Saber científico	2	2	3	3	NO	NO	3	3	4	5	3	3
Raciocínio e resolução de problemas 1	2	2	3	4	NO	NO	3	4	4	5	3	3
Raciocínio e resolução de problemas 2	2	2	3	3	NO	NO	3	3	4	5	3	3
Pensamento crítico	2	2	3	3	NO	NO	3	3	3	4	3	3
Cooperação	2	2	3	3	NO	NO	3	4	4	4	3	4
Autonomia 1	2	2	3	3	NO	NO	3	3	3	3	3	3
Autonomia 2	2	2	3	3	NO	NO	3	3	3	3	3	3
	G1	G2	H1	H2	I1	I2	J1	J2	L1	L2	M1	M2
Saber científico	3	4	2	3	3	4	2	3	4	5	4	5
Raciocínio e resolução de problemas 1	3	4	2	3	3	4	2	3	4	5	4	5
Raciocínio e resolução de problemas 2	3	4	2	3	3	4	2	3	4	5	4	5
Pensamento crítico	3	4	2	3	3	4	2	3	4	4	4	5
Cooperação	3	4	2	2	3	4	2	3	4	5	4	5
Autonomia 1	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	4	4
Autonomia 2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	4	4	4
	N1	N2	O1	O2	P1	P2	Q1	Q2	R1	R2		
Saber científico	4	5	3	4	4	5	2	3	2	3		
Raciocínio e resolução de problemas 1	4	5	3	4	4	5	2	3	2	3		
Raciocínio e resolução de problemas 2	4	5	3	4	4	5	2	3	2	3		
Pensamento crítico	4	4	3	3	4	5	2	3	2	2		
Cooperação	4	5	3	4	4	5	2	3	2	3		
Autonomia 1	4	4	3	3	3	4	2	2	2	2		
Autonomia 2	4	4	3	3	4	4	2	2	2	2		

**Escala:** Nível 1 – Nunca; Nível 2 – Raramente; Nível 3 – Às vezes; Nível 4 – Frequentemente; Nível 5 – Sempre.

**Nota:** Os alunos assinalados com NO (Não Observado), faltaram à aula.

**Tabela 10 - Resultados da Grelha de Observação dos Alunos | Atividades 1 a 6**



#### **4.5.3. A Grelha de Avaliação**

A grelha de avaliação é parte integrante do Apêndice 4 do presente relatório e constitui o instrumento de recolha de dados relativo às aprendizagens dos alunos. É importante aferir as aprendizagens evidenciadas pelos alunos, para averiguar como é que a aprendizagem cooperativa as pode potenciar.

Conforme explicado no subcapítulo anterior, para as atividades 1 a 6, que ocorreram na segunda e terceira semanas de aulas, foram elaboradas duas grelhas de avaliação específicas. Optou-se por fazer uma avaliação formativa mais rigorosa, dado tratar-se de conteúdos estruturantes do módulo. De acordo com Fernandes (2005, p. 74) a avaliação formativa permite “ensinar a aprender melhor”. Neves e Ferreira (2015, p.43) referem-se à avaliação formativa como a avaliação para as aprendizagens, cujo objetivo é “melhorar/facilitar o que se aprende e valorizar o que já foi aprendido”.

Como defende Hadji (1994) (ver Apêndices 3 e 4), os critérios de avaliação definidos para aferir as aprendizagens dos alunos foram elaborados de acordo com os objetivos de aprendizagem e as competências específicas definidos no plano de aula para os conteúdos anteriormente referidos.

A Tabela 11 evidencia os resultados obtidos pelos alunos na realização das seis atividades nos dois momentos distintos, tendo-se formado três grupos no primeiro momento e cinco no segundo. Pela análise da tabela, verifica-se que os alunos melhoraram as suas aprendizagens de uma semana para a outra. Analisando as grelhas de avaliação das atividades (ver Apêndice 4), verifica-se que os alunos obtiveram uma menor pontuação na análise e descrição dos gráficos pedidos, bem como na explicação das suas conclusões à turma, o que exige um maior domínio da matéria, do que na representação gráfica, na qual obtiveram a cotação máxima, embora seja menos evidente nas atividades realizadas na terceira semana.

Atividades	Classificação obtida nas Atividades 1 a 6	
	1 a 3 - 2. <sup>a</sup> semana	4 a 6 - 3. <sup>a</sup> semana
1	12 Valores	-----
2	15,5 Valores	-----
3	14 Valores	-----
4	-----	15,5 Valores
5	-----	14 /15 Valores
6	-----	15,5/17,5 Valores
Média	13,8 Valores	15,5 Valores

**Tabela 11 - Classificação obtida nas Atividades 1 a 6**



#### **4.5.4. Os resultados obtidos na Ficha de Avaliação Sumativa**

A Ficha de Avaliação Sumativa, bem como os critérios de correção e respectivas soluções são parte integrante do Apêndice 4 do presente relatório, a mesma constitui o instrumento de recolha de dados relativo às aprendizagens dos alunos, acerca da globalidade dos conteúdos trabalhados. Como explicado no subcapítulo “4.4. A prática letiva e respetiva reflexão”, a mesma incidiu sobre os conteúdos do submódulo “3.3 – Funcionamento do mercado de concorrência perfeita”, inicialmente definido para a PES.

De acordo com a estratégia definida e explicada no subcapítulo “4.2. Estratégias de intervenção”, são considerados na avaliação sumativa dos alunos os conhecimentos, bem como as competências, portfólio e a respetiva autoavaliação. No entendimento de Neves e Ferreira (2015), a avaliação sumativa ao permitir verificar o que foi aprendido, assume-se como uma avaliação das aprendizagens, na qual se analisam os dados recolhidos no processo de ensino-aprendizagem, ao nível dos conhecimentos, das atitudes, das capacidades e das competências.

Considera-se importante aferir as aprendizagens evidenciadas pelos alunos também a nível sumativo, dado permitir confirmar se a globalidade dos conteúdos foi realmente apreendida. Para analisar o impacto da implementação da aprendizagem cooperativa na turma cooperante, elaborou-se a Tabela 12 que permite comparar as classificações obtidas, nas fichas de avaliação sumativa, antes e após a sua implementação.

Analisando os resultados obtidos, verifica-se que a maioria dos alunos melhorou a sua classificação e que quatro alunos não obtiveram uma classificação positiva, situação que se tem vindo a verificar desde o primeiro período, exceto para o quarto aluno que, por ter ingressado na turma no final do primeiro período, só realizou a terceira ficha, na qual obteve nota negativa. Constata-se também a ausência de alguns alunos, mesmo nos momentos de avaliação.

Comparando os resultados obtidos – pior classificação 7,6 valores e melhor 18 valores, com a situação verificada aquando da observação das aulas da professora cooperante no primeiro período, em que já tinham realizado a primeira ficha de avaliação sumativa, na qual a pior classificação obtida foi de 4,5 valores e a melhor de

18,2 valores, constata-se que os alunos com negativa conseguiram atingir melhores resultados, ainda que negativos. Quanto às positivas também se verifica que as mesmas têm vindo a aumentar, exceto um aluno que baixou a sua nota em cerca de um valor. Atendendo às classificações obtidas nas três fichas de avaliação sumativa realizadas, a tendência verifica-se, exceto com quatro alunos que baixaram as notas entre um a dois valores na segunda ficha realizada, voltando a aumentar a classificação obtida na terceira ficha, entre um a cerca de seis valores. Os alunos C e H baixaram consideravelmente a classificação obtida, em virtude da sua ausência.

Pelo exposto, constata-se que a aprendizagem cooperativa contribuiu para potenciar as aprendizagens dos alunos, permitindo que a maioria aumentasse os seus resultados, embora para alguns alunos esse aumento seja menos evidente.

Alunos	Classificações obtidas nas Fichas de Avaliação Sumativa (em Valores)		
	Macromódulo 1/2		Módulo 3
A	4,5	6	9,2
B	12,9	12	13
C	18,2	11,1	Faltou
D	9,8	10,4	12
E	13,3	12,3	16,5
F	13,1	10,8	12
G	Faltou	12,2	13
H	14	6,7	7,6
I	16,6	17	18
J	Faltou	12,4	13
L	13,1	13,7	16,3
M	12,1	11,3	17,1
N	10,7	14,2	13,4
O	9,3	12	16
P	14,2	14,5	16
Q	7	Faltou	8
R	Só entrou no final do 1.º P		8

**Tabela 12 - Comparação dos Resultados obtidos na Fichas de Avaliação Sumativa**

#### **4.5.5. Os Inquéritos aplicados aos Alunos**

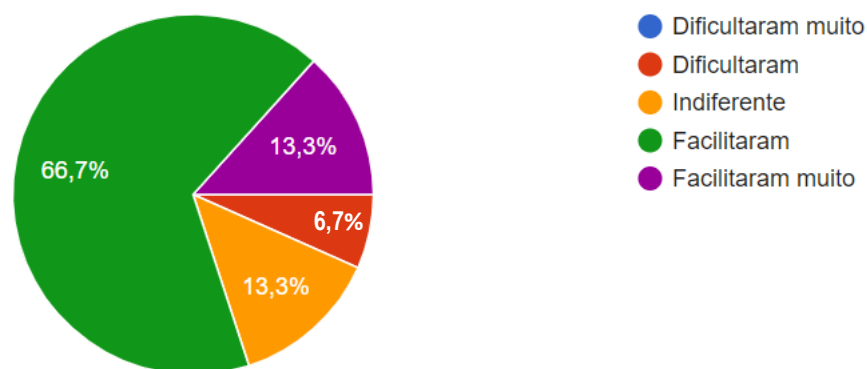
Foram aplicados dois inquéritos por questionário aos alunos, o primeiro em IPP III para recolher algumas informações que permitissem caracterizar a turma e aferir as percepções dos alunos em relação à disciplina de Economia, cuja análise foi apresentada no subcapítulo “3.2. A turma cooperante”. O segundo, que será analisado no presente subcapítulo, foi aplicado em IPP IV para aferir a análise da aplicação da Aprendizagem Cooperativa no ensino de Economia, ao qual responderam quinze alunos (ver Apêndice 5).

Na última aula, pedi aos alunos para responderem a um questionário com o objetivo de conhecer a sua percepção, no decorrer da minha prática letiva, sobre o contributo da aprendizagem cooperativa nas suas aprendizagens e competências.

Das diversas atividades que os alunos realizaram nas aulas (ver Apêndice 5), 62% dos alunos considerou que foram interessantes, 22% que foram razoáveis e 16% muito interessantes. A maioria dos alunos considerou as atividades 1 a 3 da Empresa Vestir com Conforto, Lda., como muito interessantes. Aquelas que foram consideradas como interessantes foram a síntese das estruturas de mercado, a escolha de um bem e representação gráfica das decisões de compra/venda e as atividades 4 a 6 da Empresa Alimentação Biológica, Lda., de seguida, a atividade do visionamento do vídeo: “O que é mercado?” e a resolução de exercícios da plataforma Leya. A resolução de exercícios do manual foi considerada igualmente, pelos alunos, como razoável e interessante.

Pelo exposto, depreendo que selecionei as atividades de acordo com o interesse e estilos de aprendizagem dos alunos e que deveria ter incluído o visionamento de mais vídeos.

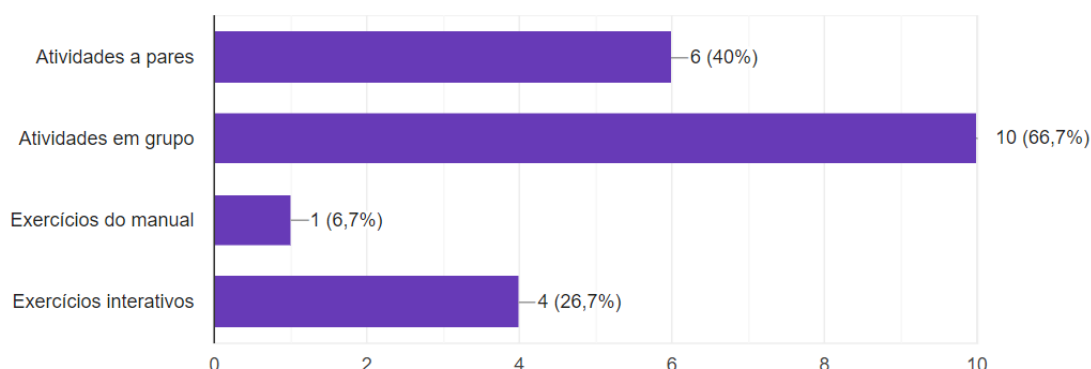
Quando questionados sobre o contributo das atividades realizadas para o seu processo de aprendizagem, a maioria dos alunos considerou que foram facilitadoras do mesmo, conforme evidenciado no Gráfico 3. Verifico que as estratégias seguidas foram ao encontro das necessidades da maioria dos alunos (80%), no entanto para cerca de 13% foram indiferentes e um aluno considerou que dificultou o seu processo de aprendizagem.



**Gráfico 3 - Contributo das atividades realizadas para o processo de aprendizagem do aluno**

*Fonte: Questionário N.º 2 aos Alunos – Aprendizagem Cooperativa*

Quando inquiridos sobre o tipo de atividades que gostariam de realizar nas próximas aulas, a maioria dos alunos referiu as atividades em grupo e uma percentagem considerável as atividades a pares, conforme evidenciado no gráfico seguinte. Fico contente por os alunos se terem identificado com as atividades que implementei, as quais preencheram a maioria do tempo da minha prática letiva.



**Gráfico 4 - Preferência manifestada pelo aluno em relação às atividades a realizar**

*Fonte: Questionário N.º 2 aos Alunos – Aprendizagem Cooperativa*

Quando questionados sobre a forma como conseguiram desenvolver as competências indicadas no decorrer das aulas, metade dos alunos referiu que conseguiu desenvolvê-las de uma forma boa, 33% de forma suficiente e 16% de forma muito boa (ver Apêndice 5). Destacam-se a compreensão dos conteúdos tratados nas aulas, a aplicação dos conteúdos adquiridos quando necessário, a utilização dos termos económicos, a articulação e o relacionamento dos conhecimentos e a adoção de

comportamentos adequados. De seguida destacam-se a expressão oral e escrita, o respeito pelos outros e pelas suas opiniões e o respeito pelas normas estabelecidas para o funcionamento das aulas. Constatamos que, na percepção dos alunos, a implementação da aprendizagem cooperativa foi benéfica para o desenvolvimento das suas competências e que quanto mais cedo for implementada no seu percurso escolar, mais benefícios traz ao aluno.

Ao serem inquiridos sobre a forma como conseguiram desenvolver as atitudes indicadas no decorrer das aulas, 51% dos alunos referiu que conseguiu desenvolvê-las de uma forma boa, 27% de forma suficiente e 21% de forma muito boa (ver Apêndice 5). Destacam-se os hábitos e métodos de estudo, a consciência das dificuldades e o ultrapassar as dificuldades. De seguida destacam-se a tolerância e a dedicação. Constatamos que, na percepção dos alunos, a implementação da aprendizagem cooperativa também foi benéfica para o desenvolvimento das suas atitudes.



#### **4.5.6. O Inquérito aplicado à Professora Cooperante**

Foi aplicado um inquérito por entrevista à professora cooperante, que será analisado no presente subcapítulo, com o objetivo de aferir a sua perceção em relação à implementação da Aprendizagem Cooperativa, nomeadamente o seu contributo para o processo de aprendizagem dos alunos, à estratégia seguida e atividades propostas (ver Apêndice 5).

À questão “Na sua opinião, a aprendizagem cooperativa trouxe alguma mais-valia para o processo de aprendizagem dos alunos?”, a professora cooperante respondeu que permitiu desenvolver uma maior interação aluno-professor e entre os alunos.

Quando questionada sobre “O que considera ter corrido bem e menos bem na implementação desta metodologia?”, foi referida positivamente a partilha de informação e negativamente o facto de os alunos mais fracos ou menos assíduos esperarem que os colegas realizassem as tarefas pedidas, para depois se limitarem a passar as resoluções.

No que concerne à questão “Relativamente às atividades propostas, quais considera terem sido mais fáceis e mais difíceis de realizar pelos alunos?”, mencionou que as atividades mais fáceis foram as interativas e as realizadas a pares, porque as realizadas em grupo, devido ao grau de complexidade que apresentavam, exigiam dos alunos uma maior capacidade de concentração e a interligação de conteúdos.

Relativamente à questão “Com que atividades acha que os alunos se identificaram mais? E menos?”, na opinião da professora cooperante as atividades com que os alunos se identificaram mais foram as da escolha de um bem e representação das decisões de compra/venda dos bens escolhidos. A atividade de síntese das estruturas de mercado foi aquela com que se identificaram menos e também a mais difícil de concretizar, devido a exigir pesquisa de informação no manual e na internet e às dificuldades de interpretação e de síntese sentidas por alguns alunos, acrescendo o défice de atenção de outros.

À questão “Considera que a aprendizagem cooperativa potenciou as aprendizagens dos alunos e desenvolveu as suas competências? Se sim, de que forma?”, a resposta dada foi que o trabalho cooperativo a pares/em grupo foi benéfico,

pois o grupo turma começou a respeitar-se muito mais, a saber ouvir os outros e a partilhar os conhecimentos adquiridos.

Em relação à questão “Considera que a aprendizagem cooperativa contribuiu para os alunos estarem mais sensibilizados para a compreensão do contexto de trabalho, como futuros Técnicos de Gestão? Se sim, de que forma?”, foi mencionado que este tipo de aprendizagem potencia o desenvolvimento das capacidades, atitudes e valores dos alunos.

No que diz respeito à questão “Pelo que observou, pondera aplicar a aprendizagem cooperativa na sua prática letiva futura?”, a professora cooperante referiu que nas suas aulas privilegia a aquisição de competências, em detrimento dos conhecimentos.

Quando questionada se “Gostaria de acrescentar algum comentário à prática de ensino supervisionada desenvolvida?”, respondeu que gostou das estratégias seguidas, da interação com os alunos, do reforço positivo e da minha capacidade de explicar com uma linguagem simples e acessível conceitos mais difíceis de entender. Também referiu ter sido bastante interessante a forma como estabeleci interdisciplinaridade entre a economia, a contabilidade e a gestão em determinados conteúdos.

Por fim, à questão “O que recomenda/aconselha a uma futura professora do grupo 430?”, aconselhou a atualização permanente relativa à legislação na área financeira e para não desanimar perante as adversidades que possam surgir ao longo da prática letiva.

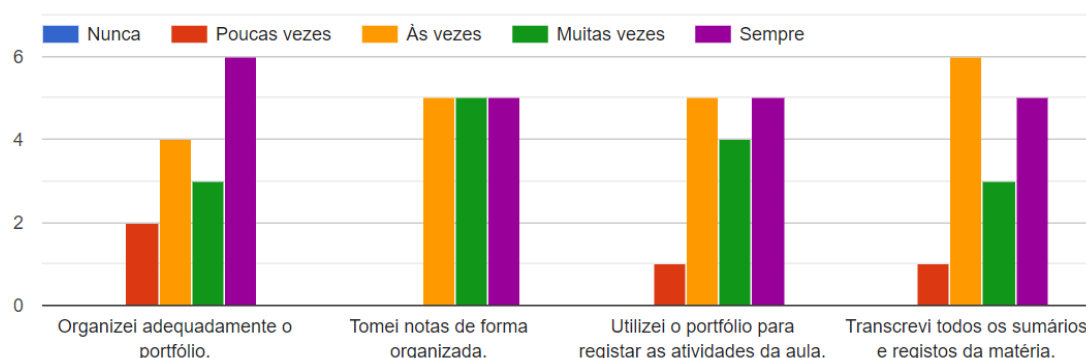


#### **4.5.7. A Ficha de Autoavaliação dos Alunos**

Atendendo ao modelo de avaliação implementado na prática letiva, conforme explicado no subcapítulo “4.2. Estratégias de intervenção”, na última aula, pedi aos quinze alunos presentes em aula que respondessem a uma Ficha de Autoavaliação (ver Apêndice 6). O objetivo da sua aplicação foi levar os alunos a refletirem sobre o trabalho que desenvolveram e conhecer a sua perceção sobre o contributo da aprendizagem cooperativa para as suas atitudes, valores e competências.

Quando questionados sobre a frequência com que conseguiram demonstrar as atitudes e valores indicados no decorrer das aulas, 39% dos alunos indicaram que conseguiram sempre, 35% muitas vezes e 25% às vezes (ver Apêndice 6). Destacam-se o respeito pela professora e pelos colegas, o respeito pela opinião dos outros e pelas regras de funcionamento da sala de aula e da escola e a atenção nas aulas. De seguida destacam-se o comportamento correto, o cumprimento dos prazos definidos e a colaboração com os colegas de trabalho e com a professora. Constatamos que, na perceção dos alunos, a implementação da aprendizagem cooperativa também foi benéfica para o desenvolvimento de algumas atitudes e valores.

No que diz respeito à avaliação do portfólio (Gráfico 5) e tendo em conta os diferentes itens de avaliação do mesmo, 40% dos alunos indicaram que sempre tiveram em atenção a sua organização adequada. Quando questionados sobre a tomada de notas de forma organizada, a resposta dividiu-se equitativamente, cerca de 33%, entre o sempre, muitas vezes e às vezes. À questão “Utilizei o portfólio para registar as atividades da aula”, cerca de 33% dos alunos responderam igualmente sempre e às vezes. Quando questionados se transcreveram todos os sumários e registos da matéria, 40% dos alunos respondeu que somente às vezes o fazia.



**Gráfico 5 - Avaliação do Portfólio**

*Fonte: Ficha de Autoavaliação*

Quando questionados sobre a forma como conseguiram desenvolver as competências indicadas no decorrer das aulas, 54% dos alunos referiu que conseguiu desenvolvê-las de uma forma boa, 28% de forma suficiente e 17% de forma muito boa (ver Apêndice 6). Destacam-se a aquisição, utilização e compreensão dos termos técnicos. De seguida a compreensão dos conceitos e dos assuntos tratados na aula, o conseguir tomar decisões justas, a aquisição de hábitos de trabalho, o saber relacionar e articular conhecimentos e a exploração das TIC na pesquisa de informação e na resolução de exercícios. Constatamos que, na percepção dos alunos, a implementação da aprendizagem cooperativa foi benéfica para o desenvolvimento das suas competências, principalmente das que se relacionam com a apreensão, aplicação e articulação de conhecimentos, com a tomada de decisões, aquisição de hábitos de trabalho e exploração das TIC.

Quando questionados acerca da classificação que propõem para si próprios, 26,7% considera merecer 14 valores e igual percentagem indica 16 valores, 13,3% considera merecer 12 valores e igual percentagem indica 17 valores (ver Apêndice 6). Verifico que a percepção dos alunos em relação à classificação que merecem está acima do que demonstraram no decorrer das aulas, tanto nas atitudes e valores demonstrados como nas competências desenvolvidas.

## **5. REFLEXÃO FINAL**

Apresenta-se a reflexão final do trabalho investigativo realizado sob duas perspectivas, a do desenvolvimento da própria prática de ensino e a do desenvolvimento pessoal e profissional.

No que concerne ao desenvolvimento da própria prática de ensino é reconhecido pela classe docente que a desmotivação e o desinteresse que alguns alunos têm pela escola, requer que se renovem as práticas pedagógicas tradicionais.

A aprendizagem cooperativa integrando-se nas metodologias ativas, surge como uma estratégia alternativa e motivadora, que ao permitir que os alunos trabalhem a pares ou em pequenos grupos heterogêneos, potencia as suas aprendizagens, refletindo-se no desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e atitudinais, essenciais para o exercício de uma cidadania ativa.

Pelas numerosas vantagens que a aprendizagem cooperativa traz ao processo de ensino-aprendizagem, documentadas na literatura consultada, considerou-se pertinente aplicá-la na turma cooperante, que apresenta problemas de falta de participação de alguns alunos, distração recorrente de outros e dificuldades de aprendizagem. A aplicação do inquérito por questionário para caracterizar a turma cooperante permitiu constatar que a maioria dos alunos identifica-se com aulas mais práticas, pelo que se deduziu que a metodologia a implementar fazia sentido.

Orientada pela pesquisa realizada tive o cuidado de selecionar atividades que se aproximassem da realidade dos alunos e que fossem úteis para além da escola, suscitando-lhes motivação, interesse e curiosidade pela disciplina, fatores estimuladores das aprendizagens.

No trabalho desenvolvido procurei definir estratégias distintas que permitissem atingir os objetivos específicos de aprendizagem para os conteúdos a serem trabalhados pelos alunos, atendendo ao seu estilo de aprendizagem e às dificuldades detetadas. Quando considerei necessário dediquei aulas à resolução de exercícios extra, que permitiram consolidar conhecimentos e esclarecer dúvidas, até então não detetadas. Também foi uma preocupação constante solicitar sínteses aos alunos no final de cada aula, para averiguar se os conteúdos trabalhados foram apreendidos e no

início da aula seguinte um resumo da aula anterior, para confirmar se se recordavam dos temas tratados e detetar eventuais dúvidas ainda não manifestadas.

Sendo a aprendizagem cooperativa uma metodologia ativa que promove a construção do conhecimento pelo próprio aluno, colocando-o no centro do processo de ensino-aprendizagem, este desempenha um papel ativo no seu percurso escolar e o professor assume o papel de orientador das aprendizagens. O professor ao orientar as aprendizagens, não deixa de assumir um papel importante, uma vez que não se limita apenas a transmitir conteúdos, mas sim, a averiguar a todo o momento se os alunos os apreendem e os conseguem aplicar na realização das tarefas propostas. Este processo implica esclarecer dúvidas, reforçar aprendizagens e criar novas estratégias, sempre que as aplicadas não produzam o efeito esperado.

A literatura faz referência a inúmeras vantagens na aplicação da aprendizagem cooperativa por proporcionar o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e atitudinais, no entanto este tipo de metodologia também apresenta algumas desvantagens, nomeadamente os diferentes ritmos de aprendizagens e níveis académicos dos alunos.

Na prática letiva concretizada verifiquei que, a nível geral, a aplicação da aprendizagem cooperativa foi benéfica para as aprendizagens e para o desenvolvimento das competências dos alunos, envolvendo-os com a matéria, com os pares e com os grupos de trabalho. Os alunos empenharam-se na realização das tarefas propostas, principalmente na aplicação da metodologia “Pensar – Formar Pares – Partilhar”, em que sentiram necessidade de obter as suas respostas para posteriormente as partilharem com os pares e por fim com a turma. A metodologia “Discussão em rotação” não se mostrou tão profícua, devido à dificuldade que os alunos sentiram em desempenhar alguns papéis – cronometrista e secretário – e a rapidez com que tinham que trocar de papéis nem sempre foi viável, atendendo à dificuldade sentida em certos conteúdos. Os papéis com que se identificaram melhor foram os de comunicador e questionador, por lhes serem mais familiares ao longo do seu percurso escolar. Também constatei que os alunos tinham tendência para trabalhar primeiro individualmente, mesmo quando as atividades eram iniciadas em grupo, tendo-se registado uma melhor interação inicial, com o decorrer das aulas.

As desvantagens da aplicação desta metodologia, prenderam-se com a resistência inicial por parte de alguns alunos em trabalhar com os colegas menos assíduos e pouco empenhados, uma vez que, tal como aconselham os investigadores da aprendizagem cooperativa, formei grupos heterogéneos com o intuito de criar sinergias, atendendo às diferenças ao nível das capacidades intelectuais e de comportamento. Esta situação foi-se desvanecendo com o decorrer das aulas e resultou numa maior abertura para cooperarem uns com os outros, apesar de uma minoria se ter mostrado menos cooperativa.

Do trabalho investigativo realizado constatei que a implementação da aprendizagem cooperativa exige tempo e trabalho extra e está intimamente relacionada com a avaliação formativa, isto é, para além da definição dos objetivos a atingir, da explicação das atividades a realizar, da organização dos grupos cooperativos, do apoio a prestar aos alunos na realização das atividades e do reforço dos conteúdos, é imprescindível avaliar o produto final de cada grupo, o desempenho de cada aluno e o do grupo. O produto final traduz-se nas aprendizagens realizadas e o desempenho nas competências desenvolvidas. Para fazer a respetiva avaliação, recorri a grelhas de registo da observação dos alunos e a grelhas de avaliação das atividades, as quais requerem tempo e atenção, que nem sempre foi fácil conciliar. É importante fazer a avaliação formativa e dar *feedback* aos alunos, para que estes se consciencializem do trabalho realizado e dos aspetos a melhorar.

O estudo realizado sobre a aprendizagem cooperativa no ensino de economia teve como objetivo responder às seguintes subquestões: (i) Como é que a aprendizagem cooperativa potencia as aprendizagens dos alunos?; (ii) Como pode a aprendizagem cooperativa desenvolver as suas competências?

Em relação à primeira subquestão, pela investigação realizada constatei que os alunos registaram uma melhoria das suas aprendizagens, que foi mais evidente na representação gráfica do que na análise e descrição dos gráficos pedidos, bem como na explicação das suas conclusões à turma, o que exige um maior domínio da matéria. Os alunos consideraram que as atividades realizadas facilitaram as suas aprendizagens. A Ficha de Avaliação Sumativa realizada permitiu verificar que a maioria dos alunos melhorou a sua classificação, embora para alguns essa melhoria tenha sido menos evidente.

No que concerne à segunda subquestão, a investigação realizada demonstrou que para a maioria dos alunos, as competências que registaram uma maior evolução foram a participação, a cooperação, a sociabilidade, o saber científico e o raciocínio e resolução de problemas, tendo registado uma menor evolução a autonomia e o pensamento crítico. Associo a falta de autonomia à dependência da orientação do professor, característica do ensino tradicional, daí a necessidade de implementar esta metodologia desde os primeiros anos de escolaridade, e a ausência de pensamento crítico à exigência de um maior grau de conhecimento. Na perceção dos alunos a apreensão, aplicação e articulação de conhecimentos, a tomada de decisões e a aquisição de hábitos de trabalho, foram as competências que melhor conseguiram desenvolver.

Atendendo ao desenvolvimento pessoal e profissional, a frequência deste mestrado, a PES, a elaboração do presente relatório e toda a pesquisa e reflexão sobre o trabalho desenvolvido, constituíram etapas cruciais para a minha formação. O percurso formativo foi influenciado por todos os professores que de uma forma ou de outra deram o seu contributo, quer pela transmissão de conhecimentos quer pela partilha de experiências.

Iniciei o meu percurso na área do ensino no ano letivo de 2009/2010 como docente com habilitação própria e desde 2015 sou formadora da área técnica dos cursos profissionais de técnico de gestão, técnico de contabilidade e técnico de comércio. Reconheço que para lecionar, seja no ensino regular seja no profissional, não bastam os conhecimentos académicos adquiridos na área de formação base de cada professor, os quais necessitam de ser atualizados. São necessários conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e relacionais, que permitam que a forma como o professor transmite os conhecimentos facilite a aprendizagem dos alunos, mantendo uma relação pedagógica saudável, o que nem sempre é fácil, dado que cada aluno tem a sua personalidade.

A conclusão deste mestrado abriu-me novos horizontes. Com os conhecimentos adquiridos, a investigação realizada e o questionamento da própria prática, ensinar alcançou outra dimensão, se antes ensinar era estar sempre a aprender, agora ensinar também é questionar se as estratégias adotadas serão a melhor forma de os alunos aprenderem.

Em suma, a atividade docente é um desafio constante e a aprendizagem um longo caminho a percorrer.





## REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturista em Educação Um guia prático e crítico*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa Universidade de Coimbra.
- ANQEP. (s.d.). Obtido de <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx?access=1>.
- ANQEP. (2014). *Áreas de Educação e Formação e Saídas Profissionais Prioritárias na Oferta de Dupla Certificação de Jovens*. Obtido de <file:///C:/Users/shand/Downloads/i011379.pdf>.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Azevedo, J. (1999). *O ensino secundário na Europa nos anos 90. O neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo Internacional. Tese de Doutoramento*. Lisboa: FPCE.
- Azevedo, J. (2010). *Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita por todos*. *Revista Formar*, n.º 72 (JUL/AGO/SET), (pp.25-29) IEFP - Instituto Emprego e Formação Profissional. Obtido de <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4698/1/Ensino%20profissional%20Hist%C3%B3ria%20de%20Sucesso%20escrita%20por%20todos%20do%20s-revista%20Formar%20c%202010.pdf>
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica. *Educação, sociedade & culturas*, n.º 18 123-147. *FPCEUP – Artigo em Revista Científica Nacional*. Obtido de <http://hdl.handle.net/10216/15664>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Bruner, J. (1977). *O processo de Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Coutinho, C. P. (2019). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Curado, A. P. (2017). *Economia no Secundário: como ensinar?* Lisboa: Chiado Editora.
- Decreto-lei n.º 91/2013. (de 10 de julho). Obtido de <https://dre.pt/application/conteudo/497860>.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação - O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2009). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fraile, C. (1998). *El Trabajo en Grupo: Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hérbert, M., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas* (2.ª ed.). Edilipo.
- IEDP. (2019/2020). *Sistema Integrado de Avaliação*. Lisboa: Departamento Pedagógico.
- IEDP. (2019/2021). *Planificação de Economia*. Lisboa: Departamento Pedagógico.
- IEDP. (2019/2022). *Projeto Educativo do Agrupamento*. Lisboa: Conselho Pedagógico.
- IEDP. (2019/2022a). *Regulamento Interno*. Lisboa: Conselho Pedagógico.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Making Cooperative Learning Work. Theory into the practice* (vol. 38). College of Education: The Ohio State University.

- Johnson, D., & Johnson, R. (2001). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th Ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.
- Johnson, D., Johnson, R., & Stanne, M. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis (5th Ed.)*. University of Minnesota.
- Lopes (coord), H., Suleman (coord), F., Lima, M., Pires, L., & Frota, L. (2000). *Estratégias Empresariais e Competências-Chave*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Lusignan, G., & Goupil, G. (1993). *Apprentissage et Enseignement en Milieu Scolaire*. Montreal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Matos, J. F. (2014). *Princípios Orientadores para o Design de Cenários de Aprendizagem*.
- ME. (2004/2005). *Programa Componente de Formação Científica Disciplina de Economia*. Obtido de [http://www.catalogo.anqep.gov.pt/programascp/CP\\_FC\\_Economia.pdf](http://www.catalogo.anqep.gov.pt/programascp/CP_FC_Economia.pdf)
- ME. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido de [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf).
- Monereo, C., & Gisbert, D. (2005). *Tramas: Procedimentos para aprendizagem cooperativa (C. Schilling, Trad.)*. Porto Alegre: Artmed.
- Moreira, J. A. (2012). (Re)pensar o ensino com objetos de aprendizagem audiovisuais em ambientes presenciais e online. Em J. A. Moreira, & A. Monteiro, *Ensinar e Aprender Online com Tecnologias Digitais - Abordagens teóricas e metodológicas* (pp. 77-98). Porto: Porto Editora.
- Neves, A. C., & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é preciso? - Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra & Paz.

- Petress, K. (2006). An operational definition of class participation. *College Student Journal* 40(4), 821-823.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portaria n.º 782/2009. (de 23 de Julho). - *Regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais*. Obtido de <https://dre.pt/application/conteudo/493227>.
- Portaria n.º 899/2005. (de 26 de setembro). - *cria o curso profissional de Técnico de Gestão, aprova o respetivo plano de estudos, que publica no anexo I e o perfil de desempenho à saída do curso, que publica no anexo II*. Obtido de <https://dre.pt/application/conteudo/147658>.
- Pujolàs, M. (2001). *Atencion a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educacion obligatoria*. Archodona. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Pujolàs, M. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro-Eumo.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- República Portuguesa - Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais / Articulação com o Perfil dos Alunos: Economia A 10.º Ano / Ensino Secundário*. Obtido de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_economia\\_a.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_economia_a.pdf)
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rocha, A. (2017). *Avaliação Formativa. Um estudo sobre a formação de professores em contexto Blearning*. Universidade Aberta. Obtido de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7234/1/Relat%C3%B3rio%20final.PostDoc.APRocha.UA.pdf>
- Rodrigues, A. L. (s.d.). O Papel das Novas Tecnologias para a Aprendizagem Autónoma e a Criação de Conhecimento com base em Pedagogias Construtivistas na Disciplina de Economia A. *II Congresso Internacional de*

*TIC e Educação*, pp. 1677-1692. Obtido de [www.ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/121.pdf](http://www.ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/121.pdf)

Rodríguez, C. E. (2013). *Didáctica de las ciencias económicas : una reflexión metodológica sobre su enseñanza*. Obtido de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/libros/didactica-ciencias-economicas-reflexion.pdf>

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor (2.ª edição)*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Santos, Á., & Leal, J. (2017). *Parecer: Perfil dos alunos para o século XXI*. Lisboa: CNE. Obtido de [www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Parecer\\_PerfilAlunos.pdf](http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Parecer_PerfilAlunos.pdf)

Silva, M. (2016). Experiências de Aprendizagem Cooperativa numa Turma de Ensino Profissional da Região Autónoma da Madeira. *Relatório de Prática de Ensino Supervisionada. Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios (5ª ed.)*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

Stake, R. (2016). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vale, I. (2004). Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática, O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, vol.5. *Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*, pp. 171-202.

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Porto Editora.



## **LISTA DE APÊNDICES**

(Conteúdos disponíveis em PEN apenas)

**Apêndice 1** – Planificação de longo prazo de Economia 10.º ano – Curso Profissional de Técnico de Gestão.

**Apêndice 2** – Planificação de médio prazo de Economia 10.º ano – Curso Profissional de Técnico de Gestão.

**Apêndice 3** – Planificação de curto prazo/Planos de aula de Economia 10.º ano – Curso Profissional de Técnico de Gestão.

**Apêndice 4** – Recursos didáticos e instrumentos de avaliação das aulas lecionadas no IEDP.

**Apêndice 5** – Inquéritos por questionário aos alunos de TG-19 (10.º ano) do IEDP e por entrevista à professora cooperante.

**Apêndice 6** – Ficha de Autoavaliação dos alunos de TG-19 (10.º ano) do IEDP.

**Apêndice 7** – Diário de campo das aulas lecionadas no IEDP.